

**A RELAÇÃO ENTRE A SAÚDE E O TRABALHO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Arianne Carvalho Lima Cunha

Junho 2015

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em Educação e Formação de Adultos, sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos (FPCEUP) e coorientação do Professor Doutor Anísio Araújo (UFPB).

Agradecimentos

Escrever uma dissertação é uma atividade enriquecedora e, sem dúvidas, um ato que reúne a colaboração e contributos de diversas pessoas. Durante o percurso de dois anos eu só tenho “flores para jogar”, afinal todos os que cruzaram o meu caminho, deixaram um pouco de si. Decerto, alguns me permitiram a aproximação com a bondade humana, e outros, me mostraram o quanto eu era capaz de ultrapassar os obstáculos e ir além. Para aqueles que compartilharam comigo deste momento, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus por mais esta delicadeza para comigo.

Aos meus pais, Roberto e Consuêlo, primeiros e mais importantes professores da minha vida. Ensinarão-me que com fé e coragem tudo é possível. Agradeço por sempre terem acreditado nos meus sonhos e por se desdobrarem tantas vezes para me auxiliar nesta caminhada.

Ao meu irmão, Roberto Júnior (em memória), companheiro na jornada da vida. Agradeço por ter me ensinado que o importante são as amizades que construímos ao longo de nossa existência.

Aos meus sobrinhos, Neto e Luiza, por terem me ensinado que eu não deveria desistir dos meus sonhos, mas fazê-los sonharem juntos comigo.

À Jane por todo consolo e ajuda nos momentos difíceis.

À minha família, pelos momentos de plenitude, paciência e suporte incondicionais.

À Érica Matsuoka, sempre um porto. Pessoa que esteve comigo durante estes dois anos de forma intensiva e que foi um pilar para seguir em frente. Estará sempre em minha vida como alguém que tinha como única finalidade me ver feliz sem pedir nada em troca.

À prof^a Dra. Marta Santos, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de compreensão, auxílio e competência.

Ao prof^o Dr. Anísio Araújo, muito obrigada pelos ensinamentos e contribuições, pois mesmo sem me conhecer, abriu portas e esteve sempre à disposição.

Aos professores da FPCEUP, em especial ao Prof. Dr. João Caramelo pela escuta atenta e pelas inúmeras contribuições durante o Mestrado.

Meu carinho e reconhecimento a todos os professores que encontrei na escola da vida, em especial a Ivana Mello, a qual me ensinou muito mais que teorias. Aprendi o verdadeiro sentido das palavras generosidade e humildade.

Ao meu tio Eduardo Júnior, com quem dividi angústias, alegrias, dúvidas e ansiedade, sobretudo nesta reta final do Mestrado.

Aos meus amigos, em especial a Thaís Lélis, que mesmo distantes (fisicamente), sempre se fizeram presentes com palavras de incentivo, carinho e cumplicidade.

Agradeço a família que construí no Porto, por dividirem sonhos, sorrisos, lágrimas, viagens e festas. Sem o carinho e a amizade de vocês os dias aqui não teriam sido tão bons.

Aos professores participantes desta pesquisa, que são, sem dúvidas, os maiores responsáveis pela realização deste trabalho. Mesmo nitidamente cansados, em alguns momentos, não deixaram de me receber com um sorriso ou uma palavra acolhedora. Meu eterno agradecimento. Parabéns, vocês são verdadeiros guerreiros.

Por fim, a todos, que contribuíram de forma direta ou indireta, reitero a minha estima e eterna gratidão. Certamente foram imprescindíveis para esta jornada e continuarão sendo, também, para outras que estão por vir.

Resumo

Neste estudo, visamos desenvolver uma análise da relação saúde-trabalho de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal de Mamanguape – Paraíba – Brasil. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória junto a seis docentes, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. Para a recolha dos dados, recorreu-se à realização de observações (sistemática e assistemática), entrevistas individuais e discussão em grupo. A análise evidencia que a maioria dos docentes entrou nesta área devido à falta de alternativas, como também não apresenta formação específica para atuar nesta modalidade de ensino. Além disso, percebemos que o trabalho é desenvolvido em situação precária, em razão de vários aspectos, tais como a falta do livro didático, salas de aula pequenas e mal ventiladas, mobiliário inadequado, portas quebradas, carteiras deterioradas, entre outros. Os professores da EJA vivenciam diversas formas de sofrimento ao deparar-se com as condições desfavoráveis de sua atividade. Por outro lado, desenvolvem estratégias defensivas com a finalidade de minimizar sua percepção da realidade do trabalho. Este grupo ocupacional apresentou queixas de saúde que vão desde problemas vocais, osteomusculares, de visão, alérgicos até quadros de depressão. Os dados apontam para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e cuidado à saúde dos docentes.

Palavras-chave: adulto; educação; jovem; professor; saúde; trabalho.

Abstract

This study aims at analysing the correlation between public school teachers' health condition and their work environment. The participants of the research are employed in the Adolescent and Adult Education Program of a school situated in Mamanguape – Paraíba – Brazil. For the purpose of this study, we conducted an exploratory survey with six teachers - three women and three men. The data collection consisted of classroom observations (systematic and unsystematic), individual interviews and group discussion. The analysis shows that most of the participants opted for the docent career due to a lack of opportunities, thus the majority of the teachers are not qualified for their current position. Furthermore, it is possible to notice the precarious conditions of the working environment, such as lack of course books, small and badly ventilated classrooms, inadequate furniture, broken doors, damaged desks, and so forth. The teachers tend to experience several drawbacks when facing their problematic working conditions. However, they also seem to develop defensive strategies to cope with the reality of their profession. The occupational group involved in the research claimed to have suffered from several health problems, including vocal difficulties, musculoskeletal pain, vision problems, allergies, and even, depression. The results confirm the need for public policies that promote the improvement of the working conditions for the teachers, altogether with a concern for their health conditions.

Keywords: adult; education; adolescent; teacher; health; work.

Resumé

Dans le cadre de cette étude, nous visons à développer une analyse de la relation santé et travail des enseignants de l'Education de la Jeunesse et des Adultes (EJA) dans une école publique de Mamanguape - Paraíba - Brésil. À cette fin, nous avons mené une enquête exploratoire auprès de six enseignants, trois femmes et trois hommes. Pour la collecte des données, nous avons utilisé la réalisation des observations (systématiques et non systématiques), des entretiens individuels et des discussions en groupe. L'analyse montre que la plupart des enseignants sont entrés dans ce domaine en raison du manque d'alternatives et n'ont même pas de formation spécifique pour travailler dans ce type d'enseignement. En plus, nous nous sommes rendus compte que le travail est effectué dans des conditions difficiles, en raison de divers aspects tels que la manque de manuels, une ambiance dont les salles de classe sont petites avec de mauvaise ventilation, des meubles inadéquates, des portes brisées, des portefeuilles détériorées, entre autres. Les professeurs de EJA éprouvent de nombreuses formes de souffrance face aux conditions défavorables de leur activité. D'autre part, les professeurs développent des stratégies défensives afin de minimiser leur perception de la réalité du travail. Ce groupe professionnel a montré des plaintes de santé allant de problèmes vocaux, de la vision, allergiques, des troubles musculo-squelettiques jusqu'à des cadres de dépression. Les données mettent en évidence la nécessité d'établir des politiques publiques pour améliorer les conditions de travail et de soins de santé pour les enseignants.

Mots-clés: adultes; éducation; jeunesse; enseignant; santé; travail.

Índice

Apresentação	1
Introdução	2
Capítulo I. Enquadramento teórico	4
1.1. Breve histórico da EJA no Brasil	5
1.2. Profissão docente: reflexões sobre o ser professor da EJA	11
1.3. Uma reflexão acerca da formação do professor da EJA	16
1.4. A relação trabalho-saúde do trabalhador	20
Capítulo II. Procedimentos metodológicos	25
2.1. O percurso metodológico	26
Capítulo III. Resultados e discussão	38
3.1. O percurso profissional dos professores	39
3.2. A atividade de trabalho dos professores: entre o prescrito e o real	41
3.3. Motivos subjetivos da inserção profissional	44
3.4. A formação e o ser professor da EJA	49
3.5. Entre o prazer, o sofrimento e a continuidade na atividade docente	57
3.6. Recursos, dificuldades e estratégias defensivas	65
3.7. Processo saúde-doença do professor	72
3.8. Síntese à luz da Teoria da Atividade de Engeström	77
Capítulo IV. Considerações finais	83
Referências Bibliográficas	88
Anexos	

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos profissionais	29
Quadro 2. Características das observações sistemáticas	30
Quadro 3. Características das entrevistas	32
Quadro 4. Características dos encontros	34
Quadro 5. Esquema do sistema de categorias	36
Quadro 6. Inserção na docência	44
Quadro 7. Como se tornaram professores da EJA	46
Quadro 8. Expectativas face à EJA	47
Quadro 9. Desejo de mudar de profissão	48
Quadro 10. Formação do professor da EJA	49
Quadro 11. Formação Ideal	50
Quadro 12. Responsável pela formação	51
Quadro 13. Professor Real da EJA	52
Quadro 14. Professor Ideal	53
Quadro 15. Indicadores de prazer	58
Quadro 16. Indicadores de sofrimento	60
Quadro 17. Permanência na profissão docente	64
Quadro 18. Recursos físicos	66
Quadro 19. Recursos materiais	67
Quadro 20. Aspecto salarial	68
Quadro 21. Imprevistos	69
Quadro 22. Estratégias defensivas	71
Quadro 23. Queixas de saúde	72
Quadro 24. Riscos no trabalho	74
Quadro 25. Estado de saúde atual	75

Índice de Figuras

Figura 1. Professor Real	53
Figura 2. Professor Ideal	53
Figura 3. Triângulo básico vygotskyano	77
Figura 4. Sistema de Atividade Humana	78
Figura 5. Exemplificação do Sistema de Atividade do professor da EJA	79
Figura 6. Trabalho Colaborativo	86

Índice de Anexos

- Anexo A. Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa
- Anexo B. Termo de Consentimento Institucional
- Anexo C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Anexo D. Informações Sócio demográficas
- Anexo E. Roteiro de Observação Sistemática
- Anexo F. Roteiro de entrevista
- Anexo G. Roteiros – Discussões em grupo
- Anexo H. Exemplo de quadro devolutivo
- Anexo I. Indicadores das subcategorias e Unidades de Conteúdo

Abreviaturas

AC Análise de Conteúdo

CEB Câmara de Educação Básica

CNE Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA Educação de Jovens e Adultos

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS Organização Mundial de Saúde

PBF Programa Bolsa Família

TA Teoria da Atividade

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Apresentação

Introdução

O campo educacional é marcado por lutas que, defendendo alguns ideais promoveram mudanças que, por sua vez, imprimiram ao ensino determinadas características. Isto é particularmente verdadeiro no caso brasileiro, que apresenta na atualidade, entre outras coisas, um quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à saúde, às condições de trabalho, à formação e à prática profissional do docente do ensino público (Mariano & Muniz, 2006).

Sob este enfoque, investigamos, nesse estudo, a relação entre a saúde e o trabalho docente, especificamente, de professores que trabalham na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública municipal de Mamanguape – Paraíba – Brasil, pelo fato de se tratar de um dos grupos profissionais mais numerosos do país e também por ser frequente ouvir professores manifestarem o seu descontentamento frente à precarização das condições de trabalho.

Estudos realizados no cenário educacional brasileiro apontam tanto para um quadro de precariedade das condições de trabalho, quanto em face da desvalorização salarial e social de trabalhadores do sistema público escolar (como é o caso dos docentes) com sérias implicações à saúde e a qualidade de vida desses profissionais (Santos, Neves, & Almeida, 2009).

Espera-se, assim, que o presente estudo contribua para uma reflexão aprofundada acerca da temática em tese, como também que possa ser utilizado por outros pesquisadores e estudiosos da área que desejam melhores condições de trabalho para os docentes. O entendimento sobre as vicissitudes da atividade desta categoria profissional pode servir de base para que políticas públicas possam ser adotadas de forma a potenciar o prazer, o bem-estar e a preservação da saúde no trabalho, mesmo com todas as implicações e desafios inerentes à profissão docente.

A nível acadêmico, ao estabelecer uma interlocução entre Educação, Trabalho e Saúde, o estudo justifica-se por contribuir para uma discussão mais alargada no campo da Educação e Formação de Adultos, lançando mão de uma compreensão diversificada e menos particularizada. Acredita-se, ainda, que os conhecimentos advindos desta investigação poderão ser úteis para o enfrentamento de problemas emergentes desta prática, uma vez que a pesquisa retrata questões vividas no cotidiano dos professores envolvidos na educação pública brasileira.

Face ao exposto, este estudo mostra-se de relevância pelo fato de apresentar informações que poderão ser úteis aos professores que atuam ou atuarão na EJA. Nesta direção, o desenvolvimento de um trabalho acerca da atividade do professor de jovens e adultos pode permitir a esta categoria profissional que realize uma reflexão crítica a respeito da sua experiência, ressignificando-a.

Sob o ponto de vista formal, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos: *I. Enquadramento teórico*, *II. Procedimentos Metodológicos*, *III. Resultados e discussão* e *IV. Considerações finais*.

No capítulo I, *Enquadramento teórico*, mencionam-se os contributos teóricos que embasam o trabalho empírico desenvolvido. Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes: Breve histórico da EJA no Brasil, Profissão docente: reflexões sobre o ser professor da EJA, Uma reflexão acerca da formação do professor da EJA e A relação trabalho-saúde do trabalhador.

No capítulo referente aos *Procedimentos Metodológicos*, detalhamos os objetivos (geral e específico) deste estudo, as questões da pesquisa, descrevemos e caracterizamos os participantes, além de expormos os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha das informações e por fim, mencionamos o percurso utilizado na análise dos dados.

De seguida, no capítulo dos *Resultados e discussão*, apresentam-se os resultados encontrados no nosso estudo, com a respectiva reflexão. De início, são explicitados os dados referentes ao percurso profissional dos docentes e, em seguida, a atividade de trabalho do professor da EJA. Logo após, segue-se a análise das categorias temáticas que emergiram do trabalho empírico e, posteriormente, é exposta uma síntese das ideias principais à luz da Teoria da Atividade (TA) de Engeström. Cabe ressaltar que neste capítulo, encontra-se, ainda, um entrelaçamento entre os aportes teóricos expostos no primeiro capítulo e os resultados encontrados.

Por fim, o capítulo IV, referente às *Considerações finais*, encontra-se uma reflexão com o objetivo de alargar os conhecimentos sobre a temática em tese.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1.1. Breve histórico da EJA no Brasil

“É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas, e em seus métodos – adaptados ao fim que se persegue: permitir ao homem ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

(Freire, 2006, p. 39)

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação (Gadotti, 2009).

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso. A permanência e a conclusão desse nível de ensino pressupõem condições para continuar os estudos em outros níveis (Gadotti, 2009).

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito negado como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (Paiva, 2006).

Desse modo, estabelecer o direito à educação aos jovens e adultos é conscientizá-los de sua situação, a fim de que eles próprios busquem alternativas de mudança. De nada adianta falar-lhes da importância da educação e dos conhecimentos se não mostrarmos os caminhos para que os mesmos adquiram meios de questionar a sua vida. Como assegura Freire (2006), o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

No Brasil, a partir dos Governos Vargas, em especial com a promulgação da Constituição de 1934 e da posterior criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), é que surgem políticas públicas destinadas ao enfrentamento do problema da

educação dos jovens e adultos, com ênfase nos analfabetos. Cabe ressaltar que neste período o analfabetismo foi considerado um mal que deveria ser extirpado da população. O importante era diminuir o impacto que a constatação dos altos índices de analfabetismo poderia causar na imagem de país moderno que o Brasil ansiava apresentar (Naiff & Naiff, 2008).

À medida que se buscava o progresso social e econômico do país, tornava-se necessário pensar numa política de educação de base (Pereira, 2007). Sendo assim, após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das nações “atrasadas”. Com uma concepção funcional do processo educativo, defendia a educação como forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica. De qualquer forma, a criação da UNESCO e suas ações posteriores contribuíram decisivamente para a discussão e implementação de ações no que se refere à educação de adultos e às desigualdades sociais mundiais (Scortegagna & Oliveira, 2006).

Nesta perspectiva, no final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova expectativa na educação brasileira, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular¹ (SEED, 2006).

Sendo assim, a EJA iniciou-se, fundamentalmente, num trabalho de parceria com a educação popular, com os movimentos sociais e com as práticas comunitárias que buscavam formas de emancipação e libertação da maioria da população, diante dos diferentes processos de exploração e submissão histórico-social (Freitas, 2007).

É importante acrescentar que em seu percurso de construção, a EJA surgiu como uma alternativa à escola tradicional, a qual tinha excluído aqueles indivíduos que haviam “perdido” a época regular de fazerem seus estudos, justificando esta exclusão nos traços ou características individuais das pessoas. A EJA surgiu, também, no interior dos movimentos sociais, constituindo-se em uma mediação das reivindicações por chances e possibilidades

¹ Educação popular: valoriza os conhecimentos pré-existentes do homem e suas experiências adquiridas ao longo da vida na construção de novos saberes.

iguais de acesso ao mundo letrado, visando a construção – através das discussões e reflexões mediatizadas pelo aprender a ler o mundo – de tipos de resistência à ideologia dominante. Assim, as diferentes parcelas da população em geral, ao poderem aprender e "ler o mundo", poderiam, então, aprender a tecer críticas, encontrar alternativas ao que lhes era imposto e fazer cultura, transformando-se em agentes da sua própria história (Freitas, 2007).

Foi, inicialmente, num método para alfabetização de adultos que Paulo Freire traduziu, operacionalmente, algumas ideias e princípios muito potentes para o embasamento da EJA. Especialmente relevante, entre muitas de suas postulações, é o princípio da educação pelo diálogo, que o autor desenvolveu desde seus primeiros escritos (Ribeiro, 1999).

Sob este ponto de vista Freire (2006, p. 42) argumenta:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homem (Freire, 2006, p. 42).

Ao trazer este novo espírito para o meio educacional, Freire acabou por se tornar um marco teórico na EJA, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para quê e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (Scortegagna & Oliveira, 2006).

Contudo, o Golpe Militar² de abril de 1964 suprimiu as experiências de Paulo Freire e criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo. Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL foi um programa nacional, normatizado pelo Ministério da Educação (MEC) que deveria ser implementado em todos os municípios de forma descentralizada, com cada localidade sendo responsável pela implementação e contratação de pessoal, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas, que levaram a sua extinção em 1985.

Com o fim do MOBRAL em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao MEC. O seu

² Golpe Militar: evento que encerrou o governo do Presidente João Goulart e estabeleceu uma ditadura militar no Brasil que permaneceu até 1985.

papel era de supervisionar e acompanhar, junto às secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. Em 1990, com o Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta e a partir daí começou um período de omissão do governo federal nos projetos de alfabetização (Strelhow, 2010).

Entretanto, nos anos 1990 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada na cidade de Jomtien, na Tailândia, de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da Educação para todos. Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, que discutiram e defenderam essa mesma ideia (Sampaio, 2009).

Provocados pelas discussões da V CONFINTEA, esses vários segmentos iniciaram sua articulação por meio da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que se desdobrou em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (SEED, 2006).

Segundo Di Pierro (2003, p. 7):

No Brasil, o período após a 5ª Confinteia foi marcado pelo aumento das matrículas e pela redução dos índices de analfabetismo. Infelizmente, isso não representa uma melhora substantiva na educação de pessoas jovens e adultas. Mesmo garantidas pela Constituição como um direito do cidadão, e apesar da crescente demanda, as oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos ainda estão longe das metas da Agenda para o Futuro (Di Pierro, 2003, p. 7).

Com efeito, a V CONFINTEA trouxe grande contribuição para os rumos da EJA no Brasil, uma vez que os países que dela participaram inclusive o próprio Brasil, defenderam o princípio de que a Educação se desenvolve ao longo da vida, e não apenas em atividades escolarizadas, superando a visão do senso comum de que a Educação de Adultos é somente a alfabetização (Pereira, 2007).

Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época (Governo Fernando Henrique Cardoso) respondeu, a partir de 1997, com o Programa Alfabetização Solidária, o qual propunha a parceria entre o Governo Federal, por meio do MEC, empresas, universidades e prefeituras (Sampaio, 2009). O objetivo era o de reduzir os índices de analfabetismos entre jovens e adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos (Agliardi, 2012).

O período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também foi responsável por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que contribuísse com o programa de estabilização econômica adotada pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental³ regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional (Haddad, 2007).

Em vista disso, com o amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos nos anos de 1990, Silva (2012) aponta como marco importante o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de autoria do conselheiro Jamil Cury. O referido Parecer (CNE/CEB 11/2000) considera a EJA como modalidade específica de educação. Para isso, deve estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver em sociedade.

Sendo assim, a EJA configura-se como uma modalidade de ensino construída a partir da constatação de que os sujeitos socioculturais envolvidos no processo trazem consigo um repertório de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas propostas (Soares & Venâncio, 2007).

Com suas potencialidades e fragilidades, a EJA tem uma história feita de muitas histórias, nas quais o esforço por construir uma identidade própria é uma constante (Ribeiro, 1999). Neste contexto, em 2003, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado - ainda em vigor - que apresenta como viga-mestra a proposta de erradicar o analfabetismo no país.

Convém destacar que o período referente ao primeiro mandato do Lula (2003-2006), traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores. Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas

³ Ensino fundamental: corresponde ao ensino básico em Portugal.

políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social (Rummert & Ventura, 2007).

Durante o segundo mandato do Lula o Brasil sediou, no ano de 2009, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Belém, reafirmando a busca por uma EJA baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos. A VI CONFINTEA fez um balanço dos avanços alcançados na EJA desde a V CONFINTEA, revelando por meio do documento “Marco da Ação de Belém” que, os diversos programas de aprendizagens voltados para essa modalidade de ensino, centraram-se geralmente na oferta de educação, capacitação profissional e vocacional, porém, com pouca ênfase nas aprendizagens abrangentes inclusivas e integradas ao longo da vida (Costa, 2013).

Sendo assim, a história da EJA no Brasil foi constituída como uma história de *experiências*, porque, de modo geral, não conseguiu produzir enraizamentos nos sistemas públicos (Paiva, 2006). Nesta linha de raciocínio, é pertinente lembrar que um dos grandes problemas ocorridos com a EJA, no país, foi a falta de continuidade, uma vez que diversos programas foram abolidos por razões meramente políticas.

Então, com base no percurso e trajetória da EJA, podemos assegurar que promover a educação a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso na infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações. Melhorar o nível educacional de um país é um desafio grande e complexo, que exige esforços em todos os níveis (Ribeiro *et al.*, 1997).

Diante do que foi exposto, tem sido característico da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas. Entretanto, devemos seguir esperançosos e conscientes de que mudar é difícil, mas é possível (Soares, 2008).

Em síntese, a educação é necessária para a conquista da liberdade de cada um, para o exercício da cidadania e para o trabalho, tornando as pessoas mais autônomas. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (Gadotti, 2009).

Por essas razões, e por compreender a importância da EJA para a prática da cidadania, a seção a seguir procura ampliar o foco sobre o trabalho docente com o objetivo

de proporcionar maior visibilidade e reconhecimento ao educador que atua nesta modalidade de ensino.

1.2. Profissão docente: reflexões sobre o ser professor da EJA

Inicialmente, a docência desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor teve lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1995).

Na Idade Média, sob a influência do cristianismo, a imagem do professor muitas vezes foi confundida com a do sacerdote, o que vai inaugurar um novo tipo de representação, sobretudo por considerar a arte de formar homens a melhor mostra da ação divina sobre a terra. Até a Reforma – e na França principalmente até a Revolução Francesa, quando se instituíram os chamados professores leigos –, a Igreja monopolizou os saberes científicos e filosóficos da tradição grega e romana, identificando a função de formador com o sacerdócio (Santos, 2013).

A partir da Revolução Francesa, a atividade educacional deixou o controle absoluto da Igreja para se submeter à ação centralizadora dos Estados nacionais, redescobindo a natureza eminentemente política da tarefa educacional: formar os futuros cidadãos. Empregada como arma para a construção nacional, a educação mantém a aura de prestígio que a tradição lhe reservava, mantendo a imagem de um ofício que implicava forçosamente uma sublime vocação, uma dedicação total e sem limites (Santos, 2013).

A imagem pública dos professores, quando comparada com a das décadas passadas, aparece como problemática, pois, ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da sua profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional (Lelis, 2012).

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes

clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social (Nóvoa, 1999).

É nessa perspectiva que Cruz e colaboradores (2010) asseveram que a profissão docente tem atravessado um dos seus piores momentos, pois o mestre que anteriormente era visto como uma figura profissional essencial para a sociedade, hoje passou a ser visto como profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho.

Tal como aparece hoje, a profissão docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério (Ludke & Boing, 2004).

Objetivamente, a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge esta classe estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc. (Nóvoa, 1995).

Nessa acepção, Nóvoa (1991, pp. 126-127) argumentando acerca da situação do docente, expressa:

Nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor tem enormes dificuldades para se inserir socialmente, [...] pois estão próximos dos médicos e advogados, em virtude das características de suas funções, e ao lado dos artesãos ou dos operários especializados, em razão de seu nível de renda (Nóvoa, 1991, pp. 126-127).

Estamos diante de uma realidade em que a profissão docente apresenta sinais claros de desvalorização. Nas últimas décadas ocorreram inúmeras mudanças de ordem social, econômica e política que, juntamente com uma maior democratização do conhecimento, fizeram com que o professor, antes respeitado e considerado a única fonte de saber, perdesse este seu reconhecimento social, seu *status* (Zacharias *et al.*, 2011).

Observa-se, portanto, que os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos

essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999).

Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele (Ludke & Boing, 2004).

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2006).

De fato, é exigido que os profissionais de educação ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, ainda baseado na competitividade. Entretanto, os recursos físicos e materiais são precários, têm baixos salários, há um aumento das funções dos professores, contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida (Gomes & Brito, 2006).

Infelizmente, mais do que ser um bom professor, o docente tem hoje que construir sua própria legitimidade, tendo que motivar a qualquer custo o aluno, uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independentemente da qualidade do trabalho do professor (Lelis, 2012). Comungando com este pensamento, Nóvoa (1999) assegura que ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são atribuídas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem.

Sendo assim, culpabilizados por não responderem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio de um fogo cruzado de poderes e contra poderes, numa história de isolamento no interior da sala de aula, o que contribui para impedir uma mudança do seu *status* sociocultural, apesar dos movimentos empreendidos por associações profissionais e sindicais (Lelis, 2012).

Desse modo, podemos concluir que herdamos um sistema educacional que exige do professor uma postura de permanente aprendiz, que deve estar sempre se atualizando frente às novas demandas, mas que não garante as condições necessárias de trabalho para que isto se concretize (Zacharias *et al.*, 2011).

Pelo exposto, é necessário um sistema de ensino que considere o professor como agente de educação e não como executor de tarefas; que crie bases para ele pensar e fazer a educação; que redimensione a estética dos espaços educativos e que crie significado para

uma ação docente contextualizada e significativa, vitalizando o papel do professor de modo que ele encontre significado na realização da ação docente (Santos, 2009).

No que concerne, nomeadamente, aos educadores da EJA, Barcelos (2006) argumenta que estes são os mais recentes andarilhos da educação brasileira, por isso é necessário lhes dar atenção. Isto é, escutá-los com cuidado, ouvi-los mais devagar e atentar para suas histórias, feitas de sucessos, fracassos, avanços e recuos.

É neste sentido que se faz importante refletir acerca da atividade docente, compreendendo as trajetórias e os sentimentos relacionados ao fazer (como fazem e porque o fazem) para que possamos entender melhor esta profissão tão importante para a sociedade e ao mesmo tempo tão permeada de um discurso de desvalorização.

Em essência, o professor que se propõe a trabalhar na EJA, precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, tendo conhecimento de que há uma espécie de saber desses estudantes que é o saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar (Strelhow, 2010). Os jovens e adultos trazem uma experiência acumulada grande. Logo, a ação do docente tem como um de seus objetivos aproveitar o saber cotidiano, muitas vezes baseado no senso comum, e problematizá-lo, buscando a reflexão crítica e a possibilidade de superação e aquisição de novos conhecimentos (Silva, 2012).

Dessa forma, o professor pode ter como ponto de partida as vivências dos alunos, suas curiosidades e interesses, e assim extrair, aos poucos, assuntos pertinentes que possam ser trabalhados em sala de aula, propiciando um ambiente favorável para a discussão e debate, estimulando a troca de saberes e estabelecendo relação entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico (Garcia, Machado, & Zero, 2013).

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Os docentes se comprometem, assim, com uma metodologia de ensino que favorece uma relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito (SEED, 2006).

Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo (Ribeiro *et al.*, 1997).

Adicionalmente, Ribeiro (1999) expõe que os docentes da EJA devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida.

Essa discussão evidencia uma preocupação em romper com a estrutura centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos, demonstrando a sensibilidade dos professores no sentido de entender a vida adulta como um tempo na vida, que tem suas especificidades formadoras com dimensões, saberes, vivências e processos que a diferenciam dos demais tempos de formação, como a infância e a adolescência (Soares & Venâncio, 2007).

No entanto, o desafio que se coloca aos professores é o pensar globalmente e atuar localmente, junto às dificuldades estruturais, financeiras e as exigências do mercado de trabalho. A EJA exige cuidados e dedicação especiais, devido ao público ser oriundo de camadas diversificadas da sociedade e de serem detentores de grande conhecimento de vida. Sendo assim, necessita de profissionais qualificados, atentos às mudanças globais e preparados para lidar com situações que exigem muita dedicação profissional (Lara, 2011).

Strelhow (2010), por sua vez, assegura que o professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo.

Sempre se tem em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, espera-se que os educadores ampliem recursos e realizem aprendizagens que se prestem à atribuição de sentido próprio à experiência educativa que empreendem, à investigação sobre as situações de ensino-aprendizagem que oferecem e ao diálogo com seus pares e com sua própria prática (Vóvio & Bicas, 2005).

Assim, a este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir em um agente de transformação social (Freitas, 2007).

Portanto, podemos afirmar que o educador da EJA precisa ser visto pela sociedade como um profissional indispensável ao exercício da cidadania, devendo o Estado contribuir na sua Formação para que este possa exercer o seu papel de forma eficaz.

1.3. Uma reflexão acerca da formação do professor da EJA

“Os professores vivem em constante reconstrução e não se constroem no vazio. Porque ninguém, nenhum profissional se forma sozinho, mas sim a partir de trocas de experiências, interações, diálogo e socialização de aprendizagens”.

(Alves & Moura, 2012, p.116)

A trajetória da EJA, no Brasil, é permeada por avanços e retrocessos. De certo modo, atualmente, no que concerne a formação dos educadores desta modalidade de ensino, somos bombardeados por uma eloquência de discursos simplistas e repetitivos, que se traduzem numa carência de práticas.

Essencialmente, refletir acerca da formação docente no campo da EJA, é compreender que este profissional está envolto em uma realidade peculiar, cujos estudantes são dotados de experiências e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida. É pertinente lembrar que tais saberes devem servir de base ao trabalho do professor, de modo que seja possível resgatar a dignidade humana dos jovens e adultos que tiveram o acesso a educação negado no tempo oportuno.

Dessa forma, acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (Mello, 2000).

Embora não seja uma questão propriamente nova, na medida em que, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da EJA. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes (Soares & Simões, 2005).

Como foi dito anteriormente, é somente nas últimas décadas que o discurso acerca da formação de educadores para a EJA recebe uma nova roupagem. Esse novo patamar em

que a discussão se coloca, relaciona-se à própria configuração do campo da educação de jovens e adultos (Soares, 2008).

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nessa modalidade (Soares & Simões, 2005).

Nesta linha de raciocínio, pode-se dizer que o processo de formação é entendido como processo de aprendizagem. Se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios, entre outros aspectos), o mesmo deve nortear a formação dos educadores. É preciso conhecer as concepções educativas que carregam e as representações que têm de aluno, de aprendizagem e de ensino (Vóvio & Bicas, 2005).

Essencialmente, quando especificamos a formação para o educador que trabalha na EJA, estamos nos referindo a processos formativos que preparem o professor para lidar com jovens e adultos com uma infinidade de carências e dificuldades educacionais as quais precisam ser superadas (Alves & Moura, 2012).

A esse respeito, afirma Chaves (2008, p. 74):

O desenvolvimento pleno do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, exige uma formação teórica que permita ao docente compreender de forma crítica a sociedade, a educação e a cultura (Chaves, 2008, p. 74).

Para Alves e Moura (2012), a formação de profissionais da EJA deve ter um caráter primordial no quadro das políticas educacionais e precisa ser repensada em termos de qualidade, com o intuito de por fim à negação do professor que atua nesta modalidade de ensino, pois, acreditamos que investindo e melhorando os processos formativos, estaremos também investindo em um processo ensino e aprendizagem de qualidade.

Convém salientar que, o trabalho com jovens e adultos exige que o professor tenha formação inicial em nível de graduação e exercite a formação continuada para a capacitação de seu serviço e atualização dos conteúdos curriculares de ensino (Garcia, Machado, & Zero, 2013). De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos

sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior (Kuenzer, 2011). Contudo, ao falarmos sobre formação docente, não devemos restringi-la a um curso de graduação ou pós-graduação, uma vez que os conhecimentos adquiridos ao longo da existência são de grande importância.

Neste aspecto, Nóvoa (1995, p. 25) assegura:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p.25).

Freire (1996) contribui para esta reflexão ao afirmar que a formação constitui-se como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. A formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas, como por exemplo: livros, mestres, aulas, conversas entre professores, internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal.

A formação profissional docente se constitui na relação com os outros, quer sejam estudantes, colegas de trabalho ou familiares. Essa construção ocorre a partir de inúmeras referências, que vão significando socialmente a profissão, como as relações com a instituição escolar, com as associações de classe, os seus valores, interesses e sentimentos, as suas representações e os seus saberes (Caldeira, 2000).

É oportuno destacar que, a formação deve ser aquela responsável e comprometida não somente com os saberes do professor, mas principalmente com os conhecimentos que este deve construir para atender às necessidades do seu contexto educacional (Garcia, Machado, & Zero, 2013).

Desse modo, a formação não deve ser vista como algo estático ou estanque, como uma capacitação, mas antes precisa possibilitar a abertura de caminhos por onde o professor deva percorrer durante toda a sua vida enquanto educador. Por isso, é preciso ter bem definido o que é formação, como esta reflete as práticas em sala de aula e como o professor se percebe em processo de formação contínua (Alves & Moura, 2012).

O professor, não mais concebido como um transmissor de conhecimentos e verdades precisa ser formado na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil constitui-se por um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis e construir respostas

únicas para situações complexas e singulares, ou seja, um profissional capaz de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica (Scaramussa & Álvaro, 2006).

Porém, a EJA tem sido ocupada, na maioria das vezes, por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se veem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica dessa modalidade, tão necessária ao trabalho (Porcaro, 2013).

Como se pode observar, o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (Soares & Simões, 2005).

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam se inserindo, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que deveriam realizar (Paiva, 2006). Para Soares (2008), grande parte dos professores da EJA só começa a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula.

Complementando, Soares e Simões (2005) garantem que a maioria dos educadores da EJA trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da EJA, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração. Diante do exposto, Dallepiane (2006) expõe que o grande desafio contemporâneo na EJA é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos.

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estamos falando de mais um programa de formação a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Queremos mostrar, sim, a necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (Nóvoa, 1999).

Esclarecemos, pois, que não estamos defendendo uma formação inicial em EJA, mas uma educação contínua que prepare o docente para trabalhar e transformar a realidade

dessa modalidade de ensino. No entanto, vale lembrar que a formação de professores, tanto inicial quanto contínua, visa atender às necessidades sócio educacionais e às emergentes transformações do contexto educacional em que cada vez mais se exige dos educadores competências e habilidades (Alves & Moura, 2012).

Assim, conclui-se que o professor é convidado a rever o seu papel e se atualizar sempre com o fito de desenvolver práticas pedagógicas efetivas e promotoras de uma educação que promova a vida, procurando ampliar o pensar e o agir do educando diante das diversas situações que se apresentam em seu cotidiano (Nóvoa, 2001).

1.4. A relação trabalho-saúde do trabalhador

Para pensar as diversas maneiras como o homem se constituindo, objetiva e subjetivamente na vida, Kantorski (1997) considera o trabalho como uma categoria central. Assim sendo, o trabalho é todo esforço que o homem, no exercício de sua capacidade física e mental, executa para atingir seus objetivos em consonância com princípios éticos (Souto, 2003).

Para Dejours (2011), trabalhar é mobilizar o seu corpo, a sua inteligência, a sua pessoa para uma produção que detenha valor de uso. Grisci (1999), por sua vez, acrescenta que o trabalho pode ser entendido através de um universo de significados, como por exemplo, sacrifício, sobrevivência, realização, formador da identidade e status social.

Por esta razão, o trabalho pode assumir diversos sentidos para os trabalhadores: ser um modo peculiar e singular de produzir, de realizar-se, de sobreviver e de estruturar-se psiquicamente. Esses sentidos são atribuídos com base na relação que o trabalhador estabelece com as condições de trabalho oferecidas pela instituição (Antloga & Mendes, 2009).

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados. Embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designam a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e, com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (Albornoz, 2000).

Em português, a palavra trabalho vem do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura. Assim, em um sentido originário, ele está associado ao estado daquele que sofre, que é atormentado. Hoje, o sentido certamente evoluiu, mas uma dimensão de limitação, pressão e constrangimento perdura através da noção de esforço. Não existe trabalho sem que haja uma mobilização de energia, uma tensão em direção a um objetivo (Lhuillier, 2013).

Todo trabalho pressupõe esforço e tendência para um fim. Ou seja, o homem trabalha quando põe em atividade suas forças psíquicas ou corporais, tendo em vista um fim que deve ser realizado ou alcançado (Albornoz, 2000). Assim, o trabalho configura-se como uma atividade finalística, individual ou coletiva, numa certa temporalidade, realizado em um contexto particular (Teiger, 1992).

A atividade não é neutra, mas engaja e transforma aquele que a executa (Teiger, 1992). Nesta linha, Hennington (2008) aponta que nenhum trabalho é mera execução, repetição de movimentos, gestos, sequências de atividades ou operações previstas antecipadamente.

O trabalho é desde sempre uma experiência consubstancial com o humano. Não há dúvidas de que o futuro da Terra, como habitat do homem, depende da maneira como este trabalha. Mas o trabalho é também uma atividade de produção onde se concretizam e se objetivam a inteligência e o engenho humanos. Sem produção, sem fabrico, noutros termos, sem trabalho, a inteligência e a criatividade humanas não seriam mais do que hipóteses (Dejours, 2011).

Neste contexto, Lara e Volpi (2012) defendem que o trabalho permite ao indivíduo realizar-se enquanto sujeito, podendo ser tanto fonte de prazer quanto de sofrimento. O trabalhador sofre e adoce quando o trabalho não tem sentido, quando é privado da possibilidade de adaptar suas tarefas e a organização do trabalho às suas necessidades físicas e psicológicas.

Se, por um lado, o mundo do trabalho é gerador de sofrimento, por outro, o trabalho pode ser a oportunidade de crescimento e de desenvolvimento psíquico do indivíduo (Lancman & Sznclwar, 2004).

É nesta direção que desejamos analisar as relações existentes entre a saúde e o trabalho. Em correspondência a temática da saúde, utilizaremos como fio condutor alguns conceitos defendidos por Canguilhem (1995), Dejours (1986), entre outros.

Como afirma Souto (2003), o homem sempre se interessou por sua saúde. Os registros revelam que, ao longo de toda a história, já mesmo milhares de anos antes de

Cristo, o homem teve a saúde como uma de suas principais preocupações, reconhecendo que a doença, além de ser fonte de sofrimento e tristeza, levava à morte, final de todas as coisas na Terra.

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: a saúde não possui a mesma representação para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social, dos valores individuais e de concepções científicas, religiosas e filosóficas (Scliar, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define *saúde* não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Essa definição, até avançada para a época em que foi proposta, é, no momento, criticada (ao fazer alusão ao perfeito bem-estar, que é algo inalcançável) e ultrapassada (porque ainda faz a separação entre o físico, o mental e o social) (Segre & Ferraz, 1997).

Temos de reconhecer que o conceito da OMS parece utópico, já que por meio deste a saúde parece um ideal ambicioso, difícil de ser alcançado e de ser medido. Se tomarmos esse conceito como referência, chegaremos a conclusão de que todos nós estamos doentes (Souto, 2003).

A partir de Canguilhem (1995) compreende-se que a saúde é a capacidade que o ser humano tem de poder adoecer e sair do estado patológico, de tolerar as infidelidades do meio e de estabelecer normas. Ou seja, é algo que se conquista, que se enfrenta e de que se depende, sendo fundamental o papel de cada um nesse combate. Na mesma linha de pensamento, Dejours (1988) assegura que a saúde não se configura como um completo estado de bem-estar, pois, para ele, sendo o homem um ser dinâmico, seria humanamente impossível atingir este estado pleno.

Sob este prisma, Coelho e Filho (2003) relatam que a saúde não implica o completo bem-estar, a normalidade total, a ausência de anormalidade, uma vez que esta concepção se distancia da realidade concreta. A saúde implica, sim, uma quantidade moderada de sofrimento, com predomínio de sentimentos de bem-estar.

Ainda para os autores supracitados, a saúde relaciona-se à forma pela qual o sujeito interage com os eventos da vida que, por sua vez, é construída ao longo da existência, desde a tenra infância. Desse modo, Dejours (1986) acrescenta que o estado de saúde não é certamente um estado de calma, de ausência de movimento, de conforto, de bem-estar e de ociosidade. É algo que muda constantemente.

Saúde não é um estado ideal, mas algo que se altera todo tempo, que vai estar sempre à nossa frente. Então, saúde é antes de qualquer coisa uma sucessão de

compromissos que as pessoas assumem com a realidade, e que se alteram, que se reconquistam, se redefinem e se defendem a cada instante (Neves & Athayde, 1998).

Nesta direção, Vasconcelos (2005) enfoca a saúde como um objetivo a ser alcançado e como uma busca constante para concretizar seus desejos. Partiremos, portanto, da ideia de que - a saúde para cada homem, mulher ou criança - é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social.

O conceito de saúde deve partir da vitalidade do ser vivo, da busca permanente de mobilização das forças ativas, de tirar de dentro de si, das suas raízes, as energias necessárias ao viver: inteligência e afetividade para dar conta das exigências e pressões do trabalho. Desse modo, falar de saúde é falar de um cotidiano que demanda ininterruptamente uma mobilização de corpo e alma, além de focar um campo de negociação diária e permanente para tornar a vida viável (Neves & Athayde, 1998).

Por esta razão, a noção de saúde que embasa esta dissertação é a de que não existe estado de perfeito bem-estar. Defendemos a saúde como um processo dinâmico, uma meta ou um objetivo a ser alcançado e como uma condição desejável da qual buscamos nos aproximar, pois como afirma Dejours (1993), a saúde é a existência da esperança, das metas e dos objetivos que podem ser elaborados.

O trabalho jamais é neutro em relação à saúde. Ou joga a seu favor ou, pelo contrário, contribui para desestabilização e descompensação do sujeito (Lancman & Sznclwar, 2004).

Compreende-se, pois, que através das diferentes relações do indivíduo com o seu trabalho, sua saúde seja implicada no mais alto nível, porém, não podemos perder de vista que o trabalho, também, é um fator essencial de nosso equilíbrio e de nosso desenvolvimento (Dejours, 1993).

É significativo o fato que, o mundo contemporâneo tem vivido mudanças muito rápidas com relação a conceitos, paradigmas, comportamentos e valores. Em especial no que diz respeito ao trabalho, a sociedade atual, em constante transformação, precisa adaptar-se a períodos de transição cada vez mais curtos com relação à tecnologia, aos equipamentos, aos conhecimentos e às competências desenvolvidas. Os indivíduos são forçados a processar uma enorme massa de informações, que se renova em tal velocidade que afeta suas relações pessoais, sociais e profissionais (Figueiredo & Alevato, 2013).

Assim, as transformações no universo do trabalho provocam um impacto na vida dos indivíduos que são coagidos a conviver com uma lógica de mercado oscilante, uma

situação instável e de constante ameaça, vista como um mal inevitável dos tempos modernos (Dejours, 1999).

Percebe-se, dessa forma, que o trabalho pode repercutir na saúde dos indivíduos e do coletivo de trabalhadores de forma ativa. A intensificação laboral pode levar ao consumo desmedido das energias físicas e psíquicas dos trabalhadores. A insegurança gerada pelo medo do desemprego faz com que as pessoas se submetam a condições de trabalho precárias, recebendo baixos salários e arriscando sua vida e saúde (Elias & Navarro, 2006).

Portanto, é fundamental expor que, de modo singular, cada indivíduo ou grupo busca encontrar na vida mecanismos de enfrentamento para as adversidades do cotidiano. Desta forma, mantém a saúde física e mental. Em síntese, entender o movimento de saúde dos indivíduos nas instituições implica considerar suas idiossincrasias e os modos de interação nesses ambientes (Santos, 2009).

Capítulo II. Procedimientos Metodológicos

2.1. O percurso metodológico

“Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador”.

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

A escolha do objeto real desta pesquisa recaiu sobre a relação entre a saúde e o trabalho docente, especificamente, de professores que trabalham na área da EJA da rede pública municipal de Mamanguape - Paraíba - Brasil.

Optamos pelo referido tema porque, como diz Baptista (2010), são os professores que “dão o rosto ao futuro”, porque “eles contam”, porque eles fazem a diferença, porque é com eles que, na verdade, começa o processo de revitalização social, econômica e intelectual das nossas sociedades.

A opção deu-se, também, em razão de os professores representarem uma das maiores categorias profissionais do país e em razão do atual sistema escolar público brasileiro apresentar um quadro de extrema precarização, em que se visualiza a deterioração das suas condições de trabalho, como amplamente disseminado na mídia, no universo acadêmico e na sociedade em geral (Neves & Seligmann-Silva, 2006).

Para a realização desta investigação foram definidos objetivos específicos que nortearam a recolha e análise dos dados: a) Analisar as condições de trabalho a que os professores estão expostos; b) Identificar como ocorreu a entrada na profissão docente e a formação; c) Elencar as estratégias de defesa⁴ desenvolvidas pelos docentes e d) Apreender as vivências de prazer e de sofrimento existentes no cotidiano laboral.

Dessa forma, a construção deste trabalho se deu através de questões advindas de experiências de trabalho vivenciadas pela pesquisadora. O trabalho como coordenadora da de Psicologia educacional colocou a investigadora diante de diversos questionamentos: *Quais relações existem entre a atividade de trabalho e a saúde dos docentes? As condições*

⁴ Estratégias de defesa ou defensivas: são mecanismos que visam reduzir o custo humano e o sofrimento psíquico no trabalho. Isto posto, pode-se afirmar que as estratégias de defesa são positivas à medida que protegem o sujeito contra o sofrimento causado pelas situações de trabalho geradoras de conflito, mantendo assim o equilíbrio psíquico e evitando o adoecimento. Em contrapartida, essas defesas tornam-se negativas quando alienam o indivíduo, imobilizando-o (Barros & Mendes, 2003).

para a realização do trabalho docente são satisfatórias? Como os docentes inseriram-se na profissão? Como se tornaram professores? De que forma se deu a formação profissional? Que fatores podem ser geradores de prazer e sofrimento no trabalho docente? O que os professores fazem quando surge algum imprevisto no contexto laboral? Utilizam alguma estratégia defensiva?

Norteando-se por tais questionamentos, a escolha metodológica incidiu sobre o modelo qualitativo por acreditar que o mesmo valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, além de ter como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural (Godoy, 1995).

Segundo Fraser e Gondim (2004), o objetivo na abordagem qualitativa, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. Para atingir este objetivo, o entrevistador assume um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto com o entrevistado e fazer emergir novos aspectos significativos sobre o tema.

Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente, ou seja, não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (Godoy, 1995).

A opção pelo uso da abordagem qualitativa dá-se na medida em que responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, buscando uma compreensão particular daquilo que estuda, não se preocupando com generalizações, princípios e leis, focando a atenção no específico e peculiar, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos que estuda (Almeida, 2010).

No tocante a escolha da instituição que participaria do estudo, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: a) ser uma escola pública do município de Mamanguape-Paraíba; b) possuir turmas da EJA e c) apresentar maior disponibilidade em participar da pesquisa.

Seguindo os critérios supramencionados, a investigação ocorreu em uma Escola pública municipal de Mamanguape, Estado da Paraíba, que foi fundada em dezembro de 1996, na gestão do prefeito Guilherme do Nascimento Soares. A instituição oferece o Ensino Fundamental (educação básica de nove anos de estudo) e tem por finalidade

oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento científico aliado ao desenvolvimento humano, tornando-os capazes de interagir em sociedade.

Globalmente, o local possui oito salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, sala de professores com banheiro, cozinha, depósito de merenda escolar, almoxarifado, diretoria, secretaria, banheiros (feminino e masculino), área de serviço e pátio coberto (desprovido de mesas e cadeiras). Por não possuir um refeitório, os alunos fazem suas refeições em sala de aula ou sentados no chão do pátio.

Quanto aos alunos que frequentam esta modalidade de ensino, a maioria trabalha no cultivo da cana-de-açúcar ou na agricultura familiar, mas também tem aqueles que são operários, funcionários públicos e autônomos. O nível socioeconômico é diferenciado, porém predominam aqueles com baixa renda, que recebem, inclusive, o auxílio do Programa Bolsa Família⁵ (PBF) do Governo Federal.

No que concerne ao corpo docente da EJA, este é formado por nove professores, sendo cinco homens e quatro mulheres, porém participaram do estudo apenas seis docentes, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. É importante ressaltar que um professor recusou-se em participar do estudo, afirmando que não estava satisfeito com a profissão e que o seu desejo era sair desta, e os outros não puderam participar devido à falta de tempo.

Estes professores têm idades compreendidas entre 36 e os 47 anos. Quanto ao estado civil, quatro professores são casados e dois são solteiros. No tocante ao tempo de atuação na área da docência, este variou entre 14 a 20 anos. Contudo, no que concerne ao tempo de serviço na escola pesquisada, o período ficou entre seis meses a 14 anos, aproximadamente. Com relação ao salário^{6,7} mensal, o mínimo foi de R\$ 1.200,00 e o máximo de R\$ 3.500,00 (aproximadamente de 340 a 1000,00 Euros). É importante mencionar que com o fito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos. O quadro que se segue apresenta, de forma mais detalhada, as informações que permitem caracterizar os profissionais que fizeram parte desta pesquisa (Quadro 1).

⁵ Programa Bolsa Família (PBF): consiste em um auxílio financeiro destinado às famílias que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza, de forma que possam superar a situação de vulnerabilidade.

⁶ Segundo Rabelo (2010), o salário inicial de um professor do ensino básico em Portugal equivale a quase o dobro do salário de um professor no Brasil, no final da sua carreira.

⁷ Atualmente, o piso salarial do magistério no Brasil é de R\$ 1.917,78, com jornada de 40 horas semanais, entretanto como o município de Mamanguape trabalha com uma jornada de 30 horas semanais este valor é reduzido.

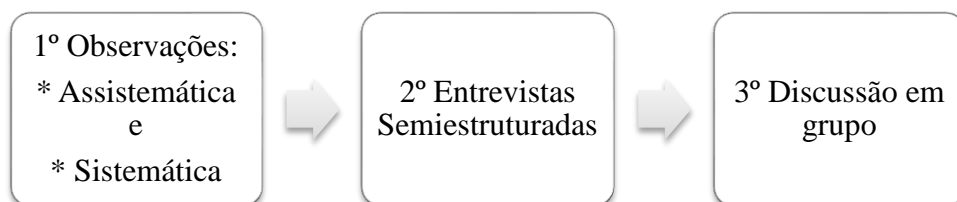
Quadro 1 - *Caracterização dos profissionais*

Participante	Sexo	Idade	Estado civil	Tempo de atuação na docência	Tempo de trabalho na escola
Andréia	F	36	Casada	15 anos	06 meses
Bruno	M	43	Casado	16 anos	11 anos
Carol	F	47	Casada	20 anos	14 anos
Daniela	F	36	Solteira	14 anos	03 anos
Erick	M	45	Casado	15 anos	02 anos
Felipe	M	45	Solteiro	15 anos	03 anos

Antes de ser desenvolvido, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. Após a obtenção do parecer favorável (Anexo A), foi realizado contato telefônico com a diretora da escola, a qual marcou um encontro na própria instituição. No dia 21 de julho de 2014 às 19h realizamos uma primeira visita ao local com a finalidade de explicitar os objetivos da pesquisa, como também solicitar a autorização para realização do estudo. Como as propostas da investigadora foram aceitas a diretora assinou um Termo de Consentimento Institucional (Anexo B) para que o acordo fosse oficializado.

Após este primeiro encontro, foi realizado contato com os professores e devido a impossibilidade de realizar uma reunião com todos os docentes, a apresentação da pesquisa foi feita em várias ocasiões, em dias e horários disponíveis. Àqueles que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) com o intuito de registrar a sua anuência no estudo.

Cumprе acrescentar que a descrição minuciosa do caminho percorrido nesta pesquisa permitirá um olhar mais extenso e claro do processo de investigação. Sendo assim, os procedimentos e instrumentos utilizados na operacionalização do estudo serão demonstrados a seguir:



1º) Observação (Assistemática e Sistemática) da atividade de trabalho;

Em termos gerais, a observação é um dos meios mais utilizados pelo ser humano em seu dia a dia para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. No sentido simples da palavra, observar denota aplicar os sentidos com o intuito de obter

uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade (Moraes & Mont’Alvão, 2003).

Sob este ponto de vista, realizamos observações assistemáticas, também chamada de ocasional ou não estruturada, uma vez que é realizada sem planejamento e sem controle aprioristicamente definidos, sobre fenômenos que ocorrem de modo inesperado (Moraes & Mont’Alvão, 2003).

Para além das observações assistemáticas, realizamos três observações sistemáticas (Anexo E) no curso da atividade de trabalho de três docentes. Para o seu desenvolvimento a observação sistemática “requer planejamento e necessita de operações específicas, instrumentos e documentos particulares” (Moraes & Mont’Alvão, 2003, p. 38).

É importante lembrar que as observações sistemáticas foram previamente agendadas, sendo realizadas durante um turno completo (19h às 22h30min aproximadamente) do trabalho dos professores que se dispuseram em participar do estudo. Essa experiência permitiu maior aproximação e uma relação de confiança entre a pesquisadora e os profissionais participantes da investigação.

O processo de observação (assistemática e sistemática) teve como intenção primordial obter dados acerca da realidade do trabalho, como também incorporar novos elementos para a discussão. As informações recolhidas foram úteis para compreender a atividade de trabalho no curso da ação e favorecer a interação com os profissionais. As datas e a duração aproximada dos momentos das observações sistemáticas podem ser apreciadas no quadro 2.

Quadro 2 - *Características das observações sistemáticas*

Data	Duração
04 de agosto de 2014	19h30min às 21h55min
07 de agosto de 2014	19h15min às 21h42min
25 de agosto de 2014	19h25min às 22h05min

2º) Entrevistas semiestruturadas;

Concordando com Heloani e Lancman (2004), afirmamos que apreender e compreender as relações de trabalho exige mais do que a “simples” observação, mas, sobretudo, exige uma escuta voltada para quem executa o trabalho, pois este implica relações subjetivas menos evidentes que precisam ser desvendadas. Para apreender o

trabalho em sua complexidade é necessário entendê-lo e explicá-lo para além do que pode ser visível e mensurável.

Sendo assim, optamos pela entrevista por entender que é por meio da palavra, que os trabalhadores exprimem as consequências do trabalho que não são aparentes para o observador, relacionando-as com as características da atividade (Almeida, 2010).

Nesta perspectiva, Moraes e Mont'Alvão (2003) definem entrevista como a técnica em que o investigador se coloca frente ao investigado e lhe formula perguntas, a fim de obter dados que interessem à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se constitui em fonte de informação.

Marconi e Lakatos (2003), por sua vez, esclarecem que a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Ainda sobre o conceito de entrevista, os autores descrevem este procedimento como o encontro entre duas pessoas, com o intuito de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

As entrevistas constituem um meio de gerar dados empíricos acerca do mundo ao questionar pessoas sobre suas vidas (Holstein & Gubrium, 1997). Assim, numa situação de entrevista, o entrevistado mais do que comunicar ou partilhar significados, pode estar negociando suas identidades, arrastando nesse processo o entrevistador e obrigando este a negociar, alterar ou sublimar também as suas identidades. Ninguém, para o bem e para o mal, sai incólume de uma entrevista. E é nessa riqueza dialógica, nessa polifonia de vozes presentes e ausentes, que habita toda a riqueza das entrevistas (Mendes, 2003).

Tomando em consideração as proposições dos autores, as entrevistas foram marcadas previamente e realizadas em ambiente reservado, escolhido pelos próprios professores. Das cinco entrevistas, duas foram feitas nas residências dos participantes e as demais na própria instituição. Antes de iniciar o processo de entrevista, procurei estabelecer um *rapport*⁸ com os participantes, como forma de minimizar a ansiedade que porventura existisse. Após esse momento de interação, foi utilizado um Roteiro de Entrevista (Anexo F) contendo dezesseis perguntas, cujo objetivo era obter informações pertinentes ao nosso objeto de estudo.

⁸ Rapport: significa o estabelecimento de confiança e cooperação em uma relação (Wanderbroocke & Moré, 2012).

Embora seguindo um roteiro e procurando abordar com todos os entrevistados os temas de base definidos, permitindo certa padronização, a entrevista demanda uma flexibilidade e uma atenção aos interesses e às perspectivas dos entrevistados. É preciso deixar-se surpreender, ser guiado e seguir o entrevistado nos seus percursos e justificativas discursivas (Mendes, 2003).

Cada entrevista teve duração aproximada de uma hora. Para o registro dos depoimentos, foi utilizado um gravador de áudio a fim de apreendermos de maneira exaustiva a narrativa do entrevistado. Após esse momento, as entrevistas foram transcritas na íntegra para que fosse garantida a fidedignidade dos dados.

Sendo assim, a ferramenta básica nesta pesquisa foi o contato face a face entre pesquisador e participantes, utilizando a palavra enquanto via privilegiada de acesso à realidade do trabalho (Máximo *et al.*, 2011). As características das entrevistas podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3 - Características das entrevistas

Data	Horário	Duração da entrevista
03 de setembro de 2014	09h00min	01h12min
04 de setembro de 2014	19h30min	59min
09 de setembro de 2014	20h40min	53min
10 de setembro de 2014	20h50min	45min
16 de setembro de 2014	20h45min	56min

Cabe salientar que, após uma análise inicial dos materiais produzidos através das duas etapas anteriores (observações e entrevista), foi feito um quadro devolutivo (Anexo H) contendo as ideias principais dos resultados e compartilhadas, a posteriori, na Discussão em Grupo.

c) Discussão em grupo;

Nesta etapa da pesquisa, procuramos dialogar com o coletivo de trabalhadores a propósito de temas pertinentes ao seu trabalho, às atividades que desenvolvem, permitindo uma confrontação harmoniosa entre os saberes científicos e saberes da prática, o que resultou em uma compreensão conjunta sobre aquela realidade de trabalho, considerando-se as características próprias de cada forma de processar o conhecimento (Gomes *et al.*, 2011).

Nesta linha, Heloani e Lancman (2004) asseguram que o propósito dos grupos é o de desencadear uma reflexão e uma ação transformadora. Esta começa assim que a pesquisa é iniciada, isto porque entendemos que a demanda já é uma ação. Nesta fase,

procurou-se criar um espaço coletivo de discussão que favorecesse a verbalização dos trabalhadores.

Quando o trabalhador é capaz de pensar o trabalho, de elaborar essa experiência ao falar, de simbolizar o pensamento e de chegar a uma interpretação, ele tem a possibilidade de negociar, de buscar um novo sentido partilhado, de transformar e de fazer a organização do trabalho evoluir (Heloani & Lancman, 2004).

A construção de um espaço para a livre circulação da palavra coletiva é essencial para a saúde, pois a construção de uma identidade sólida requer relações de confiança, que só poderão ser produzidas quando há normas e valores éticos que norteiem as relações dentro de uma determinada organização (Sznelwar & Uchida, 2004).

Os temas trabalhados no terceiro momento da pesquisa - Discussão em Grupo - foram escolhidos pelos professores na fase das entrevistas. Para nortear os encontros, elaboramos três roteiros – discussão em grupo (Anexo G), remetendo-se, respectivamente, à formação do professor da EJA; evasão do aluno da EJA e reconhecimento profissional.

A *priori* tínhamos estabelecido com os professores que os encontros grupais teriam início no mês de outubro, no entanto, devido a fatores institucionais estes momentos precisaram ser reagendados para o mês de novembro. Os encontros ocorreram, semanalmente, no Laboratório de Informática da instituição, as Terças e Quartas, após o intervalo (20h30min), com duração de cerca de uma hora.

Como se pode observar, os encontros aconteceram durante a jornada de trabalho, no turno da noite, com a participação de seis professores, sendo estes divididos em dois grupos (Grupo 1 e 2), em virtude da dificuldade de juntarmos todos em um único dia. É importante lembrar que negociamos com a diretora da escola para que a discussão em grupo ocorresse em meio à jornada de trabalho, objetivando não sobrecarregar os docentes.

Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos para que fosse possível realizar uma análise dos materiais. Sendo assim, após a leitura exaustiva, realizamos um quadro síntese com os pontos discutidos ao longo das semanas e ao final, levamos para apreciação e validação pelo coletivo de trabalhadores. Cabe acrescentar que a devolução dos resultados foi dividida em três grandes temas, tais como: Formação profissional, aspectos da atividade de trabalho e consequências da atividade para a saúde. A seguir, no quadro 4, podemos observar os dados referentes às discussões em grupo.

Quadro 4 - *Características dos encontros*

Temas	Datas	Atividades
Formação do professor da EJA	04 de novembro de 2014 (Grupo 1); 05 de novembro de 2014 (Grupo 2).	Apresentação da proposta desta etapa da pesquisa; Preenchimento do TECLE e das Informações sócio demográficas (Anexo D); Devolução dos dados colhidos nos processos de observação e entrevistas e, posterior discussão.
Evasão do aluno da EJA	11 de novembro de 2014 (Grupo1); 12 de novembro de 2014 (Grupo2).	Devolução dos dados colhidos nos processos de observação e entrevistas – Tema: aspectos da atividade de trabalho; Discussão da questão-tema.
Reconhecimento do docente da EJA	18 de novembro de 2014 (Grupo1); 19 de novembro de 2014 (Grupo2).	Devolução dos dados colhidos nos processos de observação e entrevistas – Tema: consequências da atividade para a saúde. Discussão da questão-tema.
Apreciação pelo coletivo	25 de novembro de 2014 (Grupo1). 26 de novembro de 2014 (Grupo2).	Validação dos dados explicitados nas discussões do coletivo de trabalhadores.

É pertinente elucidar que os procedimentos expostos ocorreram em local reservado, garantindo o sigilo das informações. Esclarecidos sobre a gravação das entrevistas e das discussões em grupo, foram informados, ainda, que a participação no estudo não lhes causaria malefícios de qualquer ordem, de seu direito em desistir da pesquisa, caso não se sentissem à vontade, como também de falar sobre a temática da maneira que lhes fossem mais convenientes.

Quanto à análise dos dados, realizamos num primeiro momento a Análise de Conteúdo (AC), através da construção de um sistema de categorias e numa segunda etapa fizemos uma síntese das ideias principais e analisamos à luz da Teoria da Atividade (TA) de Engeström. Nesta sessão será explicada apenas a AC, uma vez que a TA será mencionada no capítulo relativo aos resultados e discussões.

Segundo Caregnato e Mutti (2006) a AC trabalha com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. Além disso, visa compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.

Nestes termos, a AC consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a conteúdos e continentes extremamente diversificados (Bardin, 2014). Laville e Dionne (1999, p. 214), por sua vez, acrescentam que a AC implica em “desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo do material recolhido para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Em termos gerais, a finalidade da AC é obter, por meio de procedimentos sistemáticos, indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção de mensagens. Trata-se, em última instância, de um esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (Castro, Abs, & Sarriera, 2011).

Para o tratamento dos dados a técnica empregada foi a Análise de Conteúdo Temática-Categorial, a qual nos possibilitou uma interpretação sistemática dos discursos dos participantes, possibilitando-nos organizar e dar visibilidade aos elementos construídos a partir da recolha de dados (Máximo *et al.*, 2011).

A AC compõe-se de três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento e interpretação dos resultados. A primeira fase corresponde à organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda fase os dados são codificados a partir das unidades de conteúdo. Na última fase se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns (Caregnato & Mutti, 2006; Campos, 2004).

O primeiro momento da AC foi, portanto, destinado à organização dos dados construídos, a fim de manejar com maior clareza o material, ao longo do processo de análise. Posteriormente, fizemos um estudo minucioso de todo o conteúdo, a fim de nos familiarizarmos com os dados recolhidos (Máximo *et al.*, 2011).

Optamos pelo recorte de conteúdo a partir de temas, ou seja, foram selecionados fragmentos dos depoimentos de acordo com suas similaridades ou particularidades, que compuseram as unidades de conteúdo, de acordo com a frequência de ocorrência e, principalmente, com a importância de cada um dos elementos na totalidade da pesquisa (Máximo *et al.*, 2011).

Apesar de didaticamente, esse item aparecer em uma sequência lógica, acreditamos que o exercício de compreensão e discussão dos dados ou resultados é um processo que pode ser feito conjuntamente com os outros passos da análise, ou seja, a verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador. Em geral, o investigador segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência (Campos, 2004).

Com base no exposto e com o intuito de facilitar a compreensão do sistema de categorias desenvolvido, apresentamos o seguinte esquema:

Quadro 5. Esquema do sistema de categorias

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem
1. Motivos subjetivos da inserção profissional	1.1. Ausência de escolha	1.1.1. Influência materna 1.1.2. Falta de opção ou necessidade financeira 1.1.3. Falta de oportunidade 1.1.4. Acaso
	1.2. Escolha	1.2.1. Vocação
	1.3. Ausência de escolha (EJA)	1.3.1. Falta de opção 1.3.2. Necessidade escolar 1.3.3. Imposição
	1.4. Ausência de expectativas face à EJA	1.4.1. Desconhecimento
	1.5. Mudança de profissão	1.5.1. Desvalorização 1.5.2. Baixos salários 1.5.3. Descaso 1.5.4. Carga horária elevada
2. A formação e o ser docente da EJA	2.1. Ausência de Formação	-
	2.2. Formação Ideal	2.2.1. Universidade 2.2.2. Continuada
	2.3. Responsável pela formação	2.3.1. Própria pessoa 2.3.2. Município
	2.4. Professor Real	2.4.1. Luta constante 2.4.2. Vive � deriva 2.4.3. Sem perfil 2.4.4. Fantoche
	2.5. Professor Ideal	2.5.1. Conquista o aluno 2.5.2. Veste a camisa da EJA 2.5.3. Mágico 2.5.4. Maleável
	2.6. Atribuições do professor	2.6.1. Múltiplas atribuições
3. Entre o prazer, o sofrimento e a continuidade na atividade docente	3.1. Indicadores de prazer	3.1.1. Aprendizagem do aluno 3.1.2. Atingir o objetivo 3.1.3. Progresso do aluno 3.1.4. Reconhecimento do aluno 3.1.5. Relação de amizade
	3.2. Indicadores de sofrimento	3.2.1. Carência de apoio pedagógico 3.2.2. Diversidade e juvenilizac��o de alunos 3.2.3. Desinteresse do aluno 3.2.4. Desrespeito 3.2.5. Evasão 3.2.6. Falta de reconhecimento 3.2.7. Não progresso do aluno 3.2.8. Sobrecarga
	3.3. Permanência na profissão	3.3.1. Gosto pelo trabalho 3.3.2. Necessidade financeira 3.3.3. Estabilidade
4. Recursos,	4.1. Salário	4.1.1. Razoável 4.1.2. Ruim 4.1.3. Péssimo
	4.2. Jornada	4.2.1. Elevada
	4.3. Recursos físicos	4.3.1. Espaço físico inadequado 4.3.2. Iluminação inadequada 4.3.3. Ruído
	4.4. Recursos materiais	4.4.1. Falta do livro didático 4.4.2. Presença de outros materiais

dificuldades e estratégias defensivas	4.5. Imprevistos	4.5.1. Falta de recurso ou planejamento 4.5.2. Desrespeito do aluno 4.5.3. Programação diferente na escola 4.5.4. Falta de alunos 4.5.5. Adoecimento
	4.6. Estratégias Defensivas	4.6.1. Uso da criatividade 4.6.2. Utilização do diálogo 4.6.3. Repressão do sentimento 4.6.4. Continuação do trabalho 4.6.5. Racionalização
5. Processo saúde-doença do professor da EJA	5.1. Queixas de saúde	5.1.1. Problemas vocais 5.1.2. Problemas osteomusculares 5.1.3. Saúde mental (Psicossomático) 5.1.4. Problemas de visão 5.1.5. Problemas alérgicos decorrentes do uso do giz
	5.2. Riscos no trabalho	5.2.1. Ruído e poeira do ventilador 5.2.2. Uso intensivo da voz 5.2.3. <i>Bullying</i> 5.2.4. Barulho intra e extra sala 5.2.5. Mal estar com alunos ou pares
	5.3. Estado de saúde atual	5.3.1. Bom 5.3.2. Razoável 5.3.3. Debilitado 5.3.4. Ruim
	5.4. Posicionamento frente ao problema de saúde	5.4.1. Normatividade

Capítulo III. Resultados e discussão

3.1. O percurso profissional dos professores

Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos, faz-se necessário apresentar uma breve descrição e caracterização da trajetória profissional dos participantes, desde a inserção na profissão até os dias atuais.

Concordamos com Junges (2006) quando esta afirma que recordar e refletir sobre o percurso profissional pode possibilitar ao professor conhecer suas limitações e encontrar meios para rompê-las, como também entender o porquê e como se tornou o que é e, especialmente, perceber que não é um ser acabado, mas um sujeito histórico, que está em constante constituição. É importante recordar que por questões éticas, preservamos a identidade dos participantes e utilizamos nomes fictícios para identificá-los.

Sob esta perspectiva, constatou-se que Andréia possui quinze anos de experiência, é licenciada em História e Especialista em Psicopedagogia. Após o término da licenciatura, começou a lecionar em escolas estaduais e particulares em regime de contrato. Posteriormente, prestou o concurso público municipal e passou a ensinar crianças e adolescentes, porém, por motivos de ordem pessoal teve que mudar o horário de trabalho para o turno da noite e aproximadamente há oito anos, vem trabalhando com turmas da EJA. Atualmente, além de lecionar no horário noturno, trabalha no turno da tarde em outra escola.

Bruno, por sua vez, iniciou a carreira há aproximadamente dezesseis anos, lecionando em escolas particulares quando ainda era estudante de Engenharia Mecânica, com o intuito de obter dinheiro para suprir as próprias necessidades e as de sua família. Nessa época, então, abandonou Engenharia e optou em cursar Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Além de conquistar o diploma de ensino superior, se torna professor efetivo da rede pública municipal por meio de concurso público. Trabalha, ainda, como Oficial de Justiça nos turnos matutino e vespertino, já no horário da noite atua como docente.

Carol atua na área há cerca de vinte anos e já trabalhou como merendeira para ajudar financeiramente a família. Iniciou sua carreira como docente em uma escola da zona rural, onde lecionou em turmas do 3º ao 5º ano (classe multisseriada⁹) do ensino

⁹ Classe multisseriada: se constitui em uma forma predominante de oferta do ensino fundamental, notadamente, na região rural e em seu entorno (Teruya *et al.*, 2013).

fundamental, quando ainda cursava o segundo ano técnico. Em 1997, presta o concurso público municipal para a área da docência e, em seguida, vestibular para o curso de Letras, obtendo êxito nos dois. Aos poucos subiu os degraus da escolarização, formando-se também em Pedagogia e atualmente, cursa especialização em Psicopedagogia. Hoje em dia possui dupla jornada de trabalho, isto é, dá aula de manhã para crianças e a noite leciona na turma da EJA na mesma instituição.

Daniela atua na área da docência há cerca de quatorze anos. Nunca havia pensado em ser professora, porém por falta de oportunidade e desejando independência financeira, enveredou por este caminho. Através da experiência vivenciada e ao se apaixonar pela profissão, resolveu cursar Pedagogia e alguns anos depois, obtém, também, o título de especialista em Orientação e Supervisão Educacional. Sua carreira de professora da rede pública municipal se efetua por meio de concurso público na mesma época em que foi admitida para o curso de Pedagogia. Hoje em dia, Daniela tem uma jornada diária de trabalho extensa, sendo dividida entre duas escolas (manhã e noite) e o seu comércio (tarde).

Erick iniciou a carreira há aproximadamente quinze anos, quando ao sair de férias de seu antigo trabalho, inscreve-se na seleção para ser professor de jovens e adultos. Depois dessa experiência, trabalhou, também, em escolas particulares em regime de contrato. Posteriormente, foi aprovado no concurso público municipal, como também no vestibular de Letras. Atualmente é professor de Português, especialista em Psicopedagogia e a fim de ampliar o campo de possibilidades profissionais almeja ingressar no Mestrado na área de Letras. Erick leciona numa escola particular pela manhã, trabalha à tarde, duas vezes por semana, na Coordenação do Projeto Mais Educação e à noite na EJA.

Felipe relata que entrou na docência por vocação e o início de sua prática se efetuiu por aulas particulares em sua residência quando ainda era adolescente. Atua na área da docência há cerca de quinze anos, é licenciado em Geografia e especialista em Educação Ambiental. Começou sua carreira lecionando no ensino regular, mas por necessidade da rede de ensino passou a atuar também na EJA. Assim como os demais participantes da pesquisa, o professor Felipe é concursado e possui dupla jornada de trabalho.

Diante do exposto, percebe-se que os docentes possuem características em comum, como por exemplo: a) estão há mais de dez anos na docência; b) são concursados e c) possuem múltiplos empregos.

Por fim, considerando os pontos apresentados, chamamos atenção para a longa jornada de trabalho pelo fato de possuírem múltiplos empregos. O que ocorre

especificamente com os participantes da pesquisa é um evento que pode estar presente na vida de outros docentes que atuam nas escolas públicas do Brasil. Em virtude da extensa jornada de trabalho e da falta de tempo, os professores têm pouco tempo para dedicar-se ao estudo, a pesquisa e ao planejamento de uma prática pedagógica diferenciada.

3.2. A atividade de trabalho dos professores: entre o prescrito e o real

A atividade é o elemento central que organiza, estrutura e unifica os componentes de uma situação de trabalho. As dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza (Guérin *et al.*, 2001). Assim, a análise da atividade torna-se fundamental para a compreensão das diferentes dimensões envolvidas na relação homem-trabalho, pois se trata de um estudo minucioso das ações e investimentos realizados pelos sujeitos para atingir os objetivos do trabalho (Abrahão *et al.*, 2009).

As aulas da EJA são realizadas de segunda a sexta-feira, no período noturno, das 19h às 22h30min aproximadamente. O turno é dividido em cinco aulas, cada uma com duração de cerca de 40 minutos. É importante mencionar que cada turma comporta dois anos (2º e 3º; 4º e 5º; 6º e 7º; 8º e 9º), sendo o primeiro semestre letivo destinado ao ano inicial e o segundo referente ao ano seguinte. As turmas do 2º/3º e 4º/5º ano têm, respectivamente, apenas uma professora responsável (em cada uma das salas de aula), isto é, ela leciona todas as disciplinas e encontra-se na escola de segunda a sexta-feira. Nas demais turmas cada docente é responsável por uma disciplina, tais como, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Inglês e, geralmente, dão duas aulas em uma turma e três em outra.

É pertinente ressaltar que de acordo com a prescrição da Secretaria Municipal de Educação a jornada de trabalho que os professores devem cumprir é de trinta horas semanais, sendo 20 horas/aula e 10 horas destinadas a outras atividades, como por exemplo, o tempo destinado ao planejamento e preparação das aulas, as reuniões escolares e departamentais, o preenchimento de cadernetas e as correções dos trabalhos e avaliações.

Globalmente, os participantes deste estudo têm uma carga horária de trabalho, na instituição pesquisada, de trinta horas semanais, porém todos assumem mais de um vínculo de emprego público (o docente pode assumir até dois vínculos de empregos públicos), o que pode ocasionar uma sobrecarga laboral.

Dessa forma, podemos mencionar que a atividade de trabalho dos professores da EJA é complexa, com distintas nuances e não se resume àquilo que é desenvolvido no espaço da sala de aula. A partir de uma das observações sistemáticas da atividade de trabalho, elaboramos a seguinte descrição:

Andréia chega à escola por volta das 18h50min, se dirige a sala dos professores, conversa com os demais profissionais, assina o ponto e folheia sua caderneta. De seguida, às 19h o sinal toca, mas os professores continuam conversando sobre a situação de alguns alunos. Às 19h25min ela segue para a sala de aula do 6º/7º ano, cumprimenta os alunos e se dirige em direção à mesa, onde coloca os seus materiais. Depois que organiza os materiais, caminha pela sala e interage com os *quatro alunos*¹⁰ (3 mulheres e 1 homem) que estavam na turma, inclusive se apresentando para os presentes. Em seguida, faz uns apontamentos no quadro, tendo como assunto principal o “Feudalismo”, posteriormente explica o assunto e instiga os alunos a participarem da aula. Depois da explicação do conteúdo, volta a escrever no quadro, passa uma atividade para os estudantes e se coloca a disposição para tirar as dúvidas que porventura existissem. Neste momento, vai até a sua mesa, senta-se e faz a chamada. Logo após, os alunos a chamam e a mesma passa a orientá-los individualmente, isto feito, passa para a correção do exercício de forma coletiva, contando com a participação dos discentes. Ao iniciar a correção coletivamente, a professora pede a colaboração de uma aluna e esta se recusa a participar, daí Andréia pergunta se está acontecendo alguma coisa e se a mesma quer compartilhar. A aluna relatou que não estava bem naquele momento, pois alguém que gostava muito havia falecido. Há uma interação geral na turma e, logo após, retomam a discussão do exercício, sendo que agora com a participação, também, da aluna que havia se recusado a colaborar com a professora. Um tempo depois, o sinal toca para o intervalo, os alunos saem da sala, a docente apaga o quadro e se dirige para a sala dos professores, local em que os docentes conversam e lancham juntos. O sinal toca novamente, para a retomada da aula, porém, agora Andréia vai para a turma do 8º/9º ano, onde ela segue o mesmo ritual, ou seja, entra na sala, cumprimenta os alunos, coloca os materiais sobre a mesa e volta para o centro da sala de aula para interagir com os alunos, nesta interação, mais uma vez sou apresentada. Faz uma breve explanação sobre o que é Mestrado e depois, falam sobre uma minissérie que discorria sobre a Era Vargas, conseguindo, assim, manter uma boa interação com os alunos. Posteriormente, escreve no quadro, um resumo sobre “República” e “Monarquia”,

¹⁰ Normalmente, as turmas têm em média trinta ou quarenta alunos inscritos, porém, no decorrer do ano letivo estes vão desistindo e as turmas da EJA tendem a ficar com um número reduzido de discentes.

enquanto os alunos copiam, ela faz a chamada e explica o assunto. Em seguida, pede licença aos alunos e vai até a secretaria, ao retornar pede que os mesmos formem duplas e entrega-os papéis com diversos temas. Após a leitura e discussão das temáticas propostas, as duplas fazem a apresentação para a turma. Depois da exposição dos assuntos, a professora elogiava os discentes e complementava as informações com exemplos do cotidiano. Nestes momentos, Andréia se escorou no quadro várias vezes. Assim, após o término das atividades, às 22h05min os alunos foram dispensados.

Acerca disso, a descrição exposta permite que tenhamos um panorama global dos momentos organizados durante o turno de trabalho dos professores. Porém, cabe mencionarmos que a “ordem” dos fatos pode ser alterada de acordo com os imprevistos inerentes à atividade, como também devido às variáveis existentes no contexto escolar.

Em toda situação de trabalho, é preciso que haja uma prescrição, uma regra que forneça as bases para conceber o trabalho. As normas e as regras prescritas são necessárias para orientar a atividade, no sentido de atingir os objetivos propostos. Tornando-se pernicioso apenas quando é instituída como verdade, limitando as possibilidades de ação e bloqueando a manifestação e movimentação da inteligência que opera por desvios, subvertendo, transpondo e exorbitando o prescrito (Almeida, 2010).

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, os professores da EJA têm como tarefa: ministrar aulas (comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências), preparar aulas, efetuar registros pedagógicos, participar na elaboração do projeto pedagógico, planejar o curso de acordo com as diretrizes educacionais. Atuar em reuniões administrativas e pedagógicas, organizar eventos e atividades sociais, culturais e pedagógicas.

No entanto, de acordo com os profissionais, estes realizam outras tarefas que não lhes foram prescritas, como por exemplo: *nortear o aluno acerca dos seus deveres e direitos enquanto cidadão, compreender a realidade de vida dos educandos, buscar o crescimento pessoal e profissional do discente e valorizar o conhecimento de cada indivíduo.*

Como podemos observar, existe um desvio entre o prescrito e o real. Assim, o caminho a percorrer entre o prescrito e o real deve ser inventado ou descoberto a cada vez pelo sujeito que trabalha, uma vez que trabalhar é fazer funcionar o tecido social e as dinâmicas intersubjetivas indispensáveis à mobilização subjetiva (Dejours, 2005).

3.3. Motivos subjetivos da inserção profissional

“Ao conversar com os professores você vai ver que uns escolheram a docência e outros não. A verdade é que ninguém resolve ser professor de uma hora para outra, ou simplesmente nasce destinado para ser um. Nós vamos nos aprimorando e tornando docentes na prática cotidiana, no dia a dia. É através da interação com os alunos que nos tornamos professores”.

(Andréia, agosto de 2014)

Norteando-se pela verbalização exposta, captada de um momento de interação com a professora Andréia, após a observação sistemática de sua atividade, compreendemos que a escolha pela carreira docente parece ser marcada por experiências de vida, uma vez que a decisão em ser professor não parece ser tomada repentinamente. Assim, o indivíduo se torna professor, atuando.

A decisão por uma profissão não ocorre de um momento para o outro, mas é construída ao longo da vida. Isto é, faz parte de um processo, no qual há uma combinação de fatores internos e externos à pessoa (Hirt & Raitz, 2010). Em vista disso, Folle e colaboradores (2009) defendem que fatores de ordem social, familiar e pessoal podem interferir na escolha de uma profissão. Estes acabam por se tornar preponderantes e decisivos mesmo que, em alguns casos, não correspondam ao desejo do futuro professor.

Não obstante, a entrada na carreira docente é percebida por cinco dos seis participantes como uma *ausência de escolha*. Nesta ótica, cada um dos professores relatou seus motivos particulares que os fizeram enveredar por esta área. Como motivações citaram: influência materna, falta de opção e/ou necessidade financeira, falta de oportunidade e mero acaso. É o que podemos constatar através do quadro a seguir:

Quadro 6: *Inserção na docência*

Motivos que contribuíram para a inserção na profissão
Influência materna (1)
Falta de opção e necessidade financeira (2)
Falta de oportunidade (1)
Acaso (1)

Sob este enfoque, Andréia (entrevista individual) expressa que seu “... *sonho era ser Assistente Social*”, mas devido à influência materna acabou entrando na área da docência. É emblemático o trecho da narrativa em que a docente aborda esta questão: “... *não escolhi. Minha mãe dizia: profissão de pobre é ser professor e o meu papel é formar vocês (éramos cinco irmãs). Eu vou formá-las como professoras, depois, vejam o que querem e aí todo mundo entrou nessa*”. Através da fala exposta, percebe-se, portanto, que

embora sonhasse com outra profissão, a mãe - quase que por meio de uma imposição - a influenciou em sua escolha profissional. É importante ressaltar que a genitora de Andréia, via a docência como a única profissão possível para formar as filhas, em virtude das condições financeiras da família.

Nesta direção, Bordão-Alves e Melo-Silva (2008) citando Levenfus (1997) assinalam que a família após anos de investimento emocional e expectativas, acaba fazendo com que o indivíduo se sinta cobrado no momento da escolha profissional. Sendo assim, abdicar da escolha imposta, ou simplesmente sugerida, significa frustrar a família. Passa a haver uma cultura familiar, segundo a qual seguir um caminho distinto seria ser diferente e conseqüentemente ocorre a fantasia e, por vezes, a realidade de ser excluído.

No que diz respeito à inserção na profissão devido à falta de opção e/ou necessidade financeira, Bruno (entrevista individual) argumenta: *“Não tive escolha. Entrei na docência por falta de opção. Eu fazia outro curso, mas como precisava de dinheiro, porque eu já tinha filhos, tive que dá aulas”*. Nestes termos, Carol (entrevista individual) acrescenta: *“Eu não escolhi ser professora. Entrei na docência mais por necessidade e entrando pela necessidade peguei amor à coisa e hoje eu sou uma professora que gosta de ensinar. Apesar de ter entrado por necessidade, é uma profissão que eu amo”*.

Adicionalmente, Daniela (entrevista individual) alega que sua entrada na profissão docente ocorreu por falta de oportunidade: *“Comecei a lecionar por falta de oportunidade, mas aprendi a gostar da profissão. Não tive escolha, nunca tinha pensado em ser professora, eu não queria de jeito nenhum”*. Erick (Entrevista individual), por sua vez, assegura: *“Nunca pensei em ser professor... Posso dizer que foi até um acaso”*. Para este professor, sua entrada na docência ocorreu de forma casual, uma vez que nunca havia pensado em atuar nesta área. Num determinado dia, um colega lhe falou sobre o Programa Alfabetização Solidária, ele se inscreveu, participou de um curso de quinze dias e a partir de então começou a lecionar. É pertinente ressaltar que nessa época não era necessário que o professor tivesse nível superior, bastava ter feito o magistério ou concluído o ensino médio.

Foi através da implementação da LDB, em 1996, que se passou a exigir, nas escolas públicas e particulares, o nível superior para todos os professores (Vedovato & Monteiro, 2008), porém, a LDB estabeleceu um prazo de dez anos para que se atingisse este objetivo. Os professores que não possuíam curso de nível superior poderiam continuar desenvolvendo o seu trabalho, desde que fizessem a formação superior.

Em contrapartida aos relatos supramencionados, apenas um professor percebe a entrada na profissão docente como uma escolha que se deu por meio de uma *vocação*. Acerca dessa situação, Felipe (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2) declara: “... *acho que escolhi por causa da vocação. Eu queria ser isso, eu sempre quis ser professor*”. Com base no fragmento exposto, fica evidente que a vocação aparece como uma justificativa para a escolha profissional, ficando exposto um discurso basicamente naturalista.

Através do processo de análise, foi possível compreender que embora os percursos dos sujeitos sejam singulares, a maioria dos discursos é permeada por marcas socioculturais. Em outros termos, a inserção na profissão docente, havendo ou não escolha, parece ser produto das experiências e dos valores aprendidos ao longo da vida.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a questão dos participantes declararem que se tornaram professores da EJA por falta de opção, necessidade da instituição de ensino e imposição. Diante destes aspectos, parece que mais uma vez os professores foram levados a percorrer um caminho, do qual não tiveram escolha, ou não quiseram escolher. Este aspecto pode ser apreciado a seguir:

Quadro 7: *Como se tornaram professores da EJA*

Fatores que contribuíram para se tornarem docentes da EJA
Falta de opção (2)
Necessidade escolar (2)
Imposição (1)

Dessa forma, quanto à tomada de decisão em tornar-se docente da EJA, dois participantes alegaram que entraram nesta modalidade de ensino devido à falta de opção. É o que pode ser apreciado no discurso de Andréia (entrevista individual): “*Tornei-me professora da EJA por falta de opção. A escola precisava, então comecei a ensinar e acabei gostando*”. Diante disso, mais dois professores realçaram que passaram a lecionar na EJA por causa da necessidade da instituição escolar. Neste âmbito, Felipe (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2) assegura: “*Comecei a ensinar na EJA por necessidade da rede de ensino que, no início, não tinha pessoas formadas, nem capacitadas, nem com disponibilidade de horário para atuarem na EJA, aí assumimos esse compromisso*”. Por último, Bruno (entrevista individual) expõe: “*Aqui você não escolhe. Simplesmente dizem: você vai ensinar a EJA*”.

Cinco dentre os seis participantes da pesquisa, deixou claro que não nutria expectativas quando assumiu o compromisso de lecionar nas turmas da EJA, uma vez que

desconhecia a realidade vivenciada, ou seja, não tinha experiência na referida área. Conforme evidenciado na seguinte citação: *“No início não tinha muita expectativa. Fui exercer minha docência como se fosse na escola normal. Não tinha visão da EJA. Comecei a me moldar para esta modalidade/segmento aos poucos”* (Andréia, entrevista individual). O quadro abaixo mostra este aspecto:

Quadro 8: *Expectativas face à EJA*

Ausência de expectativas face à EJA
Desconhecimento (5)

Ao analisar os motivos que determinaram a escolha profissional e ao reconhecer as encruzilhadas dos caminhos percorridos pelos docentes, recordamos da lenda do **Fio de Ariadne**¹¹, pois assim como na metáfora, parece que os professores seguiram um fio condutor que os guiou desde a entrada na profissão até o momento atual. O fio que conduziu o trajeto profissional da maioria dos professores foi o seguinte: a) inserção na docência por ausência de escolha; b) falta de escolha ao se tornar professor da EJA; c) ausência de expectativa em ser docente da EJA e d) se fosse possível, mudariam de profissão.

Através da análise dos caminhos percorridos pelos participantes, na sua prática docente, tentamos compreender o percurso em seu conjunto, não apenas como fatos ou decisões isoladas. Sendo assim, ao desenrolarmos o “novelo” ou o histórico profissional dos docentes da EJA, chegamos ao ponto em que grande parte relata que, se fosse possível, mudaria de profissão devido às dificuldades inerentes a atividade, às inadequadas condições de trabalho e aos desapontamentos vividos ao longo de sua trajetória neste ofício.

Ao falarem acerca de sua atividade, os professores revelaram uma gama de sentimentos como interesse, desinteresse, encanto e desencanto diante das adversidades e imprevistos vividos no cotidiano laboral. É como se o alicerce que sustenta o desejo de caminhar nesta profissão estivesse sendo destruído por causa da desvalorização, dos baixos salários, do descaso com a educação e da elevada carga horária. Esses dados podem ser observados no quadro 9:

¹¹ Fio de Ariadne: De acordo com a mitologia grega, Ariadne ajuda Teseu a se guiar pelo labirinto, onde ele entra com o objetivo de matar o Minotauro (figura mitológica com cabeça e cauda de touro num corpo de homem). Para tanto, Ariadne deu-lhe um novelo de linha que o herói Teseu vai desenrolando ao adentrar no local. Ao conseguir matar o Minotauro, Teseu consegue encontrar o caminho de volta enrolando o fio novamente.

Quadro 9: *Desejo de mudar de profissão*

Fatores que levam os professores a desejarem mudar de profissão
Desvalorização (1)
Baixos salários (1)
Descaso (1)
Carga horária elevada (1)

Os discursos que se seguem ilustram os motivos que levam os docentes a desejarem mudar de profissão:

“... O meu foco, hoje, não diria que é sair da educação, porque eu sei que tenho dom, isso é inquestionável, mas pela questão da falta de valorização e satisfação é difícil. Isso me faz pensar em mudar de profissão” (Andréia, entrevista individual).

“Já escolhi outra profissão. Estou como professor, eu gosto. O salário é pouco, mas estou lá ainda porque gosto. Apesar de trabalhar com amor, eu tenho necessidades reais. Por amor eu não compro batata, remédio... Ninguém compra nada por amor, só compra com dinheiro” (Bruno, entrevista individual).

“Diante do que vem acontecendo com a educação e do descaso que somos tratados, se eu pudesse mudar de profissão, mudaria” (Carol, entrevista individual).

“Com certeza, sem sombra de dúvidas mudaria de profissão. É muito cansativo. A carga horária é muito cansativa” (Daniela, entrevista individual).

Reiteramos, porém, que esses elementos (desvalorização, baixos salários, descaso e carga horária elevada) podem comprometer a saúde do professor, o desenvolvimento de um trabalho mais criativo, como também contribuir para que o docente nutra o desejo de abandonar a profissão.

A partir dessa análise, foi possível refletir sobre o processo de inserção dos participantes na área da docência, bem como as escolhas realizadas - ou ausência destas - que marcaram a sua trajetória profissional. Mediante as informações recolhidas, verifica-se que a forma como ocorreu a entrada na profissão perpassa e influencia todo o percurso profissional do professor.

Acerca disso, devemos considerar, portanto, que o trajeto profissional do professorado da EJA é permeado pelo entrelaçamento de valores subjetivos e socioculturais diferentes e, por vezes, conflitantes.

3.4. A formação e o ser professor da EJA

O percurso de formação do docente, assim como de qualquer outro profissional, é dinâmico, por isso deve ser analisado levando-se em consideração a experiência dos próprios profissionais, para que não se caía no erro de difundir práticas ausentes de sentido.

Ao abordarmos a temática referente à formação do docente da EJA, percebemos que todos os participantes são graduados, sendo a maioria especialista. Entretanto, nenhum possui formação específica para atuar na EJA. Os participantes foram unânimes em afirmar que embora os cursos (graduação e especialização) tenham lhes dado algum embasamento teórico, foi na prática cotidiana como professores da EJA que aprenderam a atuar nesta modalidade de ensino.

Nesta direção, Abreu (2006) destaca que é comum o professor “descobrir” que as teorias estudadas ao longo do curso diferem significativamente da realidade do contexto em que desenvolve a sua prática. Souto (2013), por sua vez, acrescenta que o ingresso na docência parece impor ao professor situações que evidenciam os limites de sua formação e desafiam a buscar outros caminhos de formação. Dessa forma, os desafios colocados pela prática docente e os sentidos atribuídos pelo professor a esses desafios se constituem em móveis importantes para a construção de um saber sobre a prática docente.

É imprescindível, portanto, que se construa um processo efetivo de formação do educador de jovens e adultos que considere a especificidade do campo de atuação e que dialogue com a prática docente, unindo a ação e o processo reflexivo na construção e reconstrução da identidade docente (Porcaro, 2013). Sob esta ótica, destacamos que é fundamental que se leve em conta as condições concretas do exercício desta atividade, nomeadamente os constrangimentos associados às condições e organização do trabalho e os reflexos na saúde dos docentes.

Pensar e refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da EJA, sua história, conquistas e desafios (Soares, 2008). Assim, no tocante à formação dos participantes da pesquisa, quatro argumentaram sobre uma ausência de formação. É o que podemos constatar no quadro a seguir:

Quadro 10: *Formação do professor da EJA*

Formação específica para a EJA
Ausência de formação (4)

Diante do exposto, vejamos o depoimento de Carol (entrevista individual): “o professor da EJA não tem aquela formação específica, mas, por exemplo, está precisando de um professor para a EJA aí nós somos convidados do ensino regular a vir para o ensino da EJA”.

Em virtude dos relatos dos participantes, fomos levados a perguntar como, então, deveria ser a Formação do professor da EJA. Esse questionamento teve como objetivo levar os professores a refletirem sobre sua trajetória profissional e sua prática como docente. Desse modo, respondendo a esta questão, dois professores concluíram que o processo formativo deveria iniciar pela Universidade (formação inicial) e outros dois, disseram que deveria ser uma formação continuada. Estes dados podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 11: *Formação Ideal*

Como deveria ser a formação do professor da EJA
Universidade (2)
Continuada (2)

Sob esta perspectiva, Erick (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1) relata que a formação “teria que começar pela Universidade, olhando diferenciado para o professor. Deveria ter uma cadeira específica para a EJA para que tivéssemos uma base para atuar nesta modalidade”. A partir desse relato, fica evidente a necessidade de se refletir sobre as práticas formativas (formação inicial) que veem sendo ofertadas nas graduações, uma vez que a atenção destinada a EJA tem sido insuficiente ou escassa.

Adicionalmente, Andréia (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1) realça: “deveria ser uma formação continuada. Se não tivermos a inicial que a gente tenha pelo menos a continuada, porque através dela nós vamos entender toda carência daquele aluno”. Sob esta perspectiva, esclarecemos que a formação continuada pode proporcionar o alargamento dos potenciais de cada profissional e igualmente o desenvolvimento de si mesmo enquanto ser humano.

A formação continuada deve ocorrer no prosseguimento da formação inicial e desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (Abreu, 2006). Nesta linha de pensamento, Libâneo e Pimenta (1999) defendem que para que ocorra o desenvolvimento profissional é necessário que a formação inicial e contínua estejam articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

No novo contexto de formação ao longo da vida, a formação profissional dos docentes não se pode limitar à formação inicial. Esta deve ser encarada apenas como uma

primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Moreira, 2011).

Conforme destaca Nóvoa (1995) uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete para necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

Para que o professor se qualifique cada vez mais não basta participar de cursos, é fundamental que ele reflita sobre sua prática, problematizando e buscando opções de solução e socializando esta prática, tornando-a coletiva, por confrontar suas conclusões com as do grupo (Abreu, 2006).

Com relação a quem caberia a responsabilidade pela formação, a maioria dos participantes expõe que é do governo municipal, porém uma professora relata que a responsabilidade, também, é do próprio indivíduo. É o que podemos constatar através do quadro adiante:

Quadro 12: *Responsável pela formação*

Responsáveis pelo processo formativo do professor da EJA
Própria pessoa (1)
Município (4)

Sendo assim, ao tornar coletivo o seu pensamento, Andréia (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1), única que mencionou que a responsabilidade pela formação caberia a cada um dos indivíduos, ressalta: *“a responsabilidade pela formação, também é de cada um de nós, ou seja, tinha que ter uma disposição individual”*. Outro aspecto ressaltado refere-se à necessidade de apoio do governo local. Este fato foi mencionado por quatro dos seis participantes e pode ser comprovado através do seguinte depoimento: *“Acredito que a responsabilidade pela formação é do próprio município. Não é para melhorar, não é para qualificar e dar resultados?”* (Felipe, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2).

Em síntese, este panorama nos leva a compreender que os participantes da pesquisa alimentam o desejo de se qualificarem e de terem uma formação continuada, porém além desse desejo individual, é necessário o apoio do governo. Já que os governantes e a sociedade, de um modo geral, cobram resultados deveriam, também, criar possibilidades para que os professores refletissem sobre sua prática e entendessem que o seu trabalho trata-se de um aprendizado contínuo.

Outro ponto que achamos relevante para discutirmos em grupo foi o significado de “ser professor da EJA”, pois durante as observações e entrevistas percebemos de uma forma simples a imagem que é refletida pelos educadores aos demais membros da comunidade escolar. Baseando-se nesta realidade, um funcionário da escola, em um momento de diálogo com a pesquisadora relata:

“Se eu tivesse estudo, eu nunca ia querer ser professor. Eu preferia cortar cana, porque a pessoa ensinar a esses alunos que têm aqui... Deus me livre! O professor trabalha muito, tão ficando tudo doido. Teve um aqui outro dia que disse que ia desistir. Professor não tem vida, minha filha. Chega aqui tudo cansado. Não dorme direito e ainda tem que aguentar esses alunos bagunçando”.

(Funcionário da escola, 04 de Novembro de 2014)

Em linhas gerais, diante do exposto e a partir dos discursos dos docentes acerca do ser professor da EJA, constatamos a existência de um professor “real” e outro “ideal”. Os protagonistas deste estudo definiram o professor real como aquele profissional que luta constantemente, que vive à deriva, não tem perfil e parece um fantoche. Enquanto que o professor ideal seria aquele capaz de conquistar o aluno, vestir a camisa e levantar a bandeira da EJA, ser mágico e maleável com os discentes.

De acordo com Paschoalino (2009, p. 21), os sentidos e significados de “ser professor” são construções contínuas que deixam marcas profundas entre o idealismo da profissão e a realidade, posta como desafio. Sob este enfoque, apresentamos o seguinte quadro com as características do professor “real” da EJA:

Quadro 13: *Professor Real da EJA*

Características do ser professor “real” da EJA
Luta constante (1)
Vive à deriva (1)
Sem perfil (2)
Fantoche (1)

Assim, norteando-se pelo quadro exposto, os registros a seguir apresentam uma análise dos docentes sobre os significados do ser professor “real” da EJA:

“Ser um professor da EJA hoje é muito difícil. Nós não temos um perfil de aluno, então acho difícil ter um perfil de professor. O professor da EJA ainda está se encontrando” (Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2).

“O professor da EJA hoje vive à deriva. Na verdade, estamos à procura de uma fórmula que pelo menos possamos produzir um pouquinho, porque é difícil” (Carol, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1).

“Ser um professor da EJA é um grande desafio. A gente luta constantemente contra muita coisa, temos a questão do aluno querer desistir e a gente fica com

aquela ansiedade, pensando no que vai acontecer com a EJA” (Erick, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1).

“Ser professor da EJA, hoje, é ser um fantoche. O professor só ocupa aquele espaço que o sistema quer, ou que os governantes querem. Outra coisa, ele é mais uma peça no tabuleiro, ou seja, tem que ter o espaço dele, mas não encontra esse espaço” (Bruno, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2).

Entretanto, os participantes expuseram, também, a imagem de um professor “ideal” para lecionar na EJA. Este dado pode ser apreciado no quadro abaixo:

Quadro 14: *Professor ideal*

Características do professor “ideal” para a EJA
Conquista o aluno (4)
Veste a camisa da EJA (2)
Mágico (1)
Maleável (3)

Assim, o professor “ideal” para ensinar na EJA seria aquele capaz de “... *conquista(r) o aluno*” (Andréia, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1), uma vez que o professor parece, ainda, ter a missão de seduzir e persuadir o aluno no desenvolvimento de sua atividade. Além disso, dois docentes disseram que precisa ser um profissional diferenciado, isto é, “... *que levanta a bandeira e veste a camisa da EJA*” (Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2). Adicionalmente, apenas Bruno (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2) destaca que “*o professor da EJA teria que ser um verdadeiro mágico*¹², *para lidar com uma clientela totalmente inexplicável*”.

Para concluir este tópico, três professores asseguram que o professor ideal para a EJA tem que ser maleável. É o que podemos constatar no discurso a seguir: “*Precisa ser um professor maleável. Ser uma pessoa de temperamento bom, mais muito bom mesmo. Se você for explosivo, você estoura na sala de aula. Eu ainda não me vejo com essas características*” (Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2). A seguir encontram-se as ilustrações acerca do professor real e do ideal, criadas a partir das características abordadas pelos docentes:



Figura 1: Professor Real



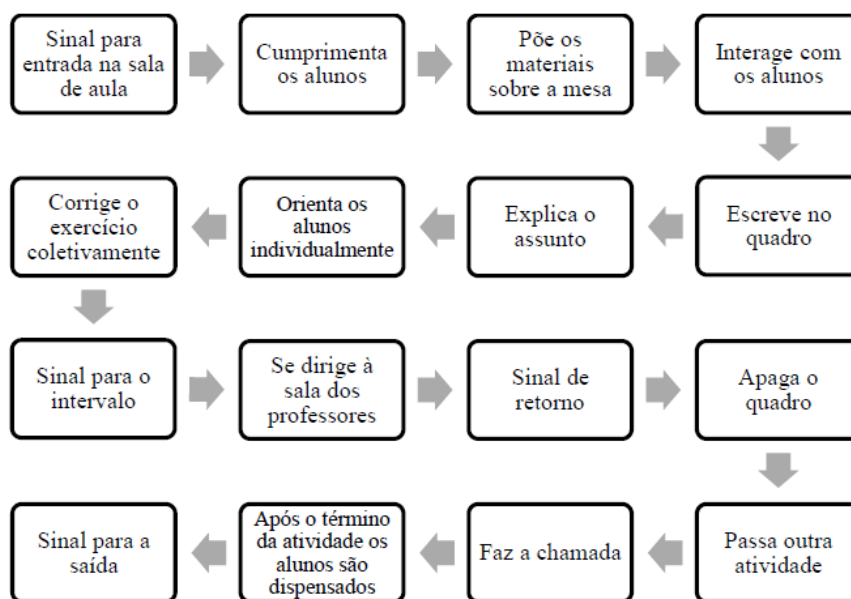
Figura 2: Professor Ideal

Ilustrações criadas por Fábio Santos (2015) para este trabalho

¹² Mágico: indivíduo que realiza efeitos extraordinários. Aquele que encanta e fascina.

Assim, a contradição entre o ideal da profissão e a atuação concreta que o docente consegue desempenhar pode ocasionar uma vivência de sofrimento no trabalho. Esse hiato profundo entre o ideal e o trabalho possível faz com que a realização na profissão docente fique distante, minando a energia dos professores (Paschoalino, 2009).

Por meio da observação sistemática da atividade laboral de três docentes, pudemos verificar que os mesmos pareciam seguir uma “ordem” ou sequência durante a realização do trabalho. De forma geral, os professores adotavam, basicamente, os seguintes passos:



O esquema exposto acima permite expor que vivenciar a atividade do professor, é como “viver uma experiência temporal, é integrar-se num universo ritmado como um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios” (Tardif & Lessard, 2013, p.167).

Entretanto, constatamos, também, que os professores assumem atribuições que vão além do seu papel em sala de aula. Quatro professores fazem menção a essas funções. Acerca dessa situação, Felipe (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2) considera: *“antigamente a função do professor era ensinar, hoje em dia não. Temos que ser pai, tio, tia, avô, babá. Temos que ser tudo e ao mesmo tempo nada”*. Comungando com esse pensamento, Paschoalino (2009) esclarece que o professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, ou seja, capacitar o aluno para o mundo do trabalho, enfocar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. Todas essas demandas tornam-se hercúleas e aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno do seu trabalho, se sente impotente e fragilizado.

Atualmente ser professor vai além do processo ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que para além de gestor da aula, o professor é cobrado a ser um gestor de relações

peçoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar. O docente vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais precisa ser capaz de dar uma resposta (Sousa, 2010).

Para Evangelista e Shiroma (2007) os múltiplos papéis que os docentes são levados a desempenhar produzem efeitos visíveis na saúde física e mental deste trabalhador. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, criatividade, compromisso com a escola, o docente é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência e as incertezas.

Sob esta perspectiva, observemos o descrito a seguir: *“Atualmente o professor é obrigado a fazer “n” coisas. Todo dia é a mesma luta, é um recomeço constante, mas ninguém percebe o nosso esforço”* (Daniela, entrevista individual). A fala exposta nos leva a comparar o trabalho diário do docente com a metáfora de Sísifo¹³, pois assim como o personagem da mitologia grega, o professor, atualmente, parece ser levado a recomeçar constantemente e cotidianamente suas atividades, sem que a sociedade, de modo geral, compreenda os seus esforços.

Desse modo, por meio das observações, entrevistas e discussões em grupo, percebemos que existe uma defasagem entre aquilo que é prescrito (procedimentos que definem e regulam o trabalho) e o que é real (situações concretas do trabalho) na atividade de trabalho do docente. Desse modo, Abrahão e colaboradores (2009), asseguram que o trabalho demanda um investimento cognitivo e físico para resolver o que não é dado pela organização e situação de trabalho.

Nesta linha, Brito (2005) assegura que a descoberta da existência de uma defasagem, um hiato entre aquilo que se projeta previamente como trabalho e o que ele realmente representa e envolve é muito valiosa, na medida em que permite dar um novo sentido para essa atividade humana, colocando em evidência as dificuldades e desafios enfrentados por aqueles que a desenvolvem.

No intervalo entre o que é prescrito e o que é real o trabalhador irá construir, de forma parcialmente singular, o jeito de fazer sua tarefa, percorrendo um caminho (Vieira, Barros, & Lima, 2007) que pode ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha (Dejours, 2004).

¹³ Metáfora de Sísifo: de acordo com a mitologia grega, Sísifo fora obrigado a empurrar uma pedra cotidianamente até o cume de uma montanha, porém sempre que estava prestes a alcançar o topo, a pedra rolava para baixo, invalidando o esforço que havia despendido.

Dessa maneira, trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. Em outros termos, o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (Dejours, 2004).

Assim, o realizado é uma ínfima parte do que é possível (Clot, 2006). Na verdade a atividade corresponde também ao que não se faz, ao que não se pode fazer, ao que se deveria fazer, ao que se gostaria de fazer e àquilo que se faz sem se ter necessidade (Santos, 2006). Em síntese, o enfoque do trabalho real neste estudo comporta a atividade do sujeito, seu *modus operandi* em um contexto específico, que colocam em cena o seu corpo, a sua experiência e a sua afetividade para responder às lacunas do trabalho prescrito (Ferreira & Freire, 2001).

Diante desse contexto, os processos psíquicos mobilizados pelos trabalhadores nos ajustamentos e na criatividade podem estar ligados a uma forma específica de *inteligência prática*, que diz respeito à inteligência inscrita no corpo e detentora de um caráter astucioso (intuitivo/“malandro”). Essa inteligência astuciosa traduz-se em modos operatórios efetivos, envolvendo cognição e afetividade num mesmo movimento, que subverte/transgredir a prescrição da organização do trabalho. Assim, é exatamente no desafio da defasagem entre a organização do trabalho prescrita e a organização do trabalho real que ela se insere (Dejours & Abdoucheli, 1994 *apud* Neves, Seligmann-Silva, & Athayde, 2004).

Desse modo, pudemos constatar que os professores que conversamos percebem a necessidade de obterem uma formação específica em EJA, mas não o fazem devido à falta de oportunidade ou incentivo do governo, às várias funções que são obrigados a desempenhar e à dupla ou tripla jornada de trabalho.

Nesta categoria abordamos a formação e o significado de ser professor da EJA. Verificamos, portanto, “que o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (Tardif & Lessard, 2013, p. 133) e que é fundamental uma formação continuada na área da EJA para que os professores atuem de forma contundente.

3.5. Entre o prazer, o sofrimento e a continuidade na atividade docente

Assunto: Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

A escola teve o melhor IDEB do município e os professores conversam a respeito.

Diálogo:

Daniela: Já viram o resultado do IDEB que está aí na parede?

Carol: Sim. Que alívio, hein?

Andréia: Que prazer ver isso. Agora podemos ficar aliviados e, o melhor, não vamos ser alvo de culpas. A outra escola que trabalho teve o pior IDEB do município e já foi marcada uma reunião com os professores, ou seja, a culpa sempre recai sobre a gente. Amanhã temos que ir para a reunião com um escudo porque já sabemos que os culpados são os professores.

Daniela: É engraçado, se a coisa não funciona somos os culpados, mas se dá certo não fazem reunião para agradecer. Não percebem que sofremos com a falta de reconhecimento?

Observação Assistemática, 09 de Setembro de 2014.

O diálogo acima foi extraído de um momento de observação assistemática realizado na etapa da coleta de dados e revela, de modo singular, a troca de informações entre os docentes da EJA acerca de suas vivências de prazer e sofrimento no contexto laboral.

Desse modo, ao analisar uma atividade humana, realiza-se uma tarefa reflexiva, uma vez que pode ter focos destacados que não invalidam nem desconhecem outros igualmente ou até mais importantes (Enricone, 2004). Assim, nesta categoria procuramos identificar os aspectos percebidos como geradores de prazer e de sofrimento que o trabalho docente apresenta, como também os fatores responsáveis pela permanência dos professores na profissão.

De tal modo, convém salientar que é necessário ter o cuidado de não abordar o sofrimento e o prazer no trabalho como mutuamente excludentes, estando atentos à possibilidade de uma dinâmica que envolva a coexistência desses pólos, na medida em que tanto um pode se transformar no outro, como ambos podem existir concomitantemente (Neves & Seligmann-Silva, 2006).

Para Morrene e Mendes (2003) o trabalho pode configurar-se tanto fonte de prazer quanto de sofrimento, vivências que implicam em uma contradição e não são excludentes. Essa contradição é guiada por um movimento de luta do trabalhador para busca constante de prazer e evitação do sofrimento, com o objetivo de manter o seu equilíbrio psíquico.

Dessa forma, os relatos da nossa pesquisa evidenciam que os indicadores de prazer no trabalho estão relacionados à aprendizagem e ao progresso do aluno, ao estabelecimento

de uma boa relação com os discentes e colegas de trabalho, a obtenção de resultados e ao reconhecimento por parte do aluno. É o que se pode apreciar no quadro a seguir:

Quadro 15: *Indicadores de prazer*

Fatores que causam prazer na atividade de trabalho
Aprendizagem do aluno (3)
Atingir o objetivo (2)
Progresso do aluno (2)
Reconhecimento do aluno (2)
Relação de amizade (2)

Quanto à aprendizagem do discente, três professores argumentaram nesta direção. Podemos apreciar este aspecto através da fala de Carol (entrevista individual), quando esta enfatiza: “*quando pego um aluno que não sabe ler e consigo deixá-lo lendo e escrevendo, isso me dá um prazer muito grande. Esse é o prêmio da minha profissão*”. Em acréscimo, dois professores expuseram o progresso do aluno como fonte geradora de prazer. Este fato pode ser confirmado quando Erick (entrevista individual) enfatiza: “*a aprovação de um aluno para a Universidade, eu vejo assim: é prazeroso*”. Neste aspecto, apreendemos que o professor vivencia prazer quando percebe que contribuiu para a aprendizagem, desenvolvimento e progresso do discente.

Nesta direção, Martins, Robazzi e Garanhani (2009) defendem que quando o trabalho gera benefícios ou as expectativas dos trabalhadores são alcançadas estes podem vivenciar sentimentos de prazer. Ou, ainda, quando o trabalhador experimenta, percebe, julga que foi útil, que serviu, colaborou e auxiliou, vivencia sentimentos de prazer.

Durante o processo de coleta de dados dois docentes compartilharam que vivenciavam prazer quando os alunos reconheciam o seu trabalho. Sob este fato, Bruno (discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2) alega: “*temos alguns alunos que nos reconhecem e valorizam, ficamos felizes ao perceber isso*”.

O prazer no trabalho só pode advir do ganho obtido no registro da construção de identidade e da realização humana, por meio inevitável do reconhecimento (Dejours, 2004). Sentir que é reconhecido ou valorizado no contexto laboral significa que o indivíduo o considera importante para si mesmo, para a instituição e para a sociedade, demonstrando, assim, um esforço positivo na autoimagem que está relacionada ao orgulho pela atividade desempenhada, à realização profissional, ao sentir-se útil e produtivo (Gomes & Oliveira, 2013).

Nesta pesquisa, dois dentre os seis participantes mencionam, ainda, as relações com os alunos e colegas de profissão como vivências prazerosas. Pelo discurso do professor

Bruno (entrevista individual), comprova-se esta situação: *“a fonte de prazer é o ciclo de amizade que faço com os alunos e alguns professores. Não tem outra”*. Neste sentido, o estabelecimento de uma boa relação com alunos e pares ou o bom conviver entre os atores da comunidade escolar parece ser, sobretudo, um fator revigorante para a atividade de trabalho do docente.

Desse modo, pode-se inferir que é na relação com o outro que o profissional visualiza a possibilidade de poder fazer de um modo específico, próprio, criando e inventando novas maneiras de realizar a tarefa e atingir o seu objetivo (Glanzner, Olschowsky, & Kantorski, 2011).

Sob este enfoque, dois docentes enfatizaram que vivenciavam prazer quando conseguiam atingir os objetivos propostos. Para exemplificar esta ideia, Erick (entrevista individual) assegura: *“o professor fica satisfeito quando o que programou dá certo, ou seja, sente-se bem quando consegue fazer o que havia programado”*. A respeito disso, Bruno (entrevista individual) acrescenta que *“é prazeroso quando você vê o resultado do seu trabalho. Quando consigo atingir pelo menos um pouquinho daquilo que planejei”*.

O trabalho é tanto fonte de prazer e de desenvolvimento humano quanto de sofrimento e adoecimento. Desse modo, fica evidente que o trabalho e as relações que nele se originam nunca podem ser tomados como espaço de neutralidade subjetiva e social (Glanzner, Olschowsky, & Kantorski, 2011). Sendo assim, Silva e Merlo (2007) destacam que não há uma separação estanque entre as fontes de prazer e as de sofrimento, pois as mesmas parecem se relacionar como um *continuum*, tratando-se de aspectos similares e que, quando existentes, produzem efeitos de bem-estar, mas, quando ausentes ou em excesso, trazem desprazer.

É pertinente ressaltar que os participantes deste estudo revelaram vivências prazerosas em menor escala, isto é, o prazer apareceu em posição periférica, enquanto que os indicadores de sofrimento foram predominantes e apresentaram uma posição central nas representações que os docentes têm acerca do seu trabalho.

Dentre os motivos que causam sofrimento no cotidiano laboral do docente estão à evasão, heterogeneidade e a juvenilização das turmas, a carência de apoio pedagógico, o desinteresse do aluno, o desrespeito, a falta de reconhecimento, o não progresso do aluno e a sobrecarga. Estes dados podem ser observados através do quadro exposto abaixo:

Quadro 16: *Indicadores de sofrimento*

Fatores que causam sofrimento na atividade de trabalho
Carência de apoio pedagógico (1)
Diversidade e juvenilização de alunos (6)
Desinteresse do aluno (1)
Desrespeito (4)
Evasão (6)
Falta de reconhecimento (6)
Não progresso do aluno (1)
Sobrecarga (2)

Com relação ao desprazer no ambiente de trabalho, uma participante expressa que sofre quando percebe o desinteresse do aluno. Sob esta ótica, observemos o descrito de Carol (entrevista individual): “... *fico triste quando estou falando, explicando, querendo que os alunos aprendam, mas percebo que não tem ninguém olhando a aula. Não estão prestando atenção. Parece que o professor é transparente*”. De acordo com a fala exposta, é possível apreender que o desinteresse dos discentes pode ser um aspecto capaz de gerar sofrimento para o professor, uma vez que este interpreta a falta de interesse do aluno como uma desvalorização da sua função. Assim, o sofrimento torna-se presente quando existe uma lacuna entre os interesses do professor e do discente, caracterizado como falta de interesse.

Já no que concerne ao desrespeito frente à figura do docente, quatro participantes se posicionaram nesta direção. Sendo assim, ao observarmos uma aula, presenciamos um diálogo professora-aluno (adolescente) que ilustra este caso:

- Carol: *Por que você não está escrevendo?*
 - Aluno: *Porque eu não quero.*
 - Carol: *Sua mãe conversou com você?*
 - Aluno: *Sim.*
 - Carol: *Pois se for para ficar desse jeito não dá. Para vir para a escola para não fazer nada, não dá. Aqui é escola, não é banco de praça. Não há mais respeito pelo professor, isso desgasta demais.*

Em direção semelhante, durante a discussão em grupo nos deparamos com a fala: “*Me desgasta muito essa questão de saber que vou chegar na escola e não vou ser bem recebida pelos alunos. Acho isso um desrespeito muito grande. Pense numa coisa que estou tentando trabalhar em mim, estou tentando me blindar*” (Andréia, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo 1). Através dos relatos acima citados, pode-se compreender que a presença do desrespeito abre espaço à vivência do sofrimento no trabalho docente.

De acordo com os resultados obtidos, outra fonte de sofrimento citada por todos os protagonistas do estudo foi a falta de reconhecimento. Durante a entrevista, Andréia

partilhou: *“Meu descontentamento maior é saber que a nossa profissão é tão importante, que o meu papel enquanto professor é essencial para aquele aluno que está ali, mas acontece que como a gente não tem um reconhecimento externo, eles também não valorizam, nem reconhecem internamente”*.

O sofrimento no trabalho torna-se evidente quando não é mais possível transformá-lo em prazer através das realizações do sujeito, reconhecidas pelos outros como úteis e belas (Sznclwar, Uchida, & Lancman, 2011). Se a dinâmica do reconhecimento está paralisada, o sofrimento não pode mais ser transformado em prazer, não pode mais encontrar sentido: só pode gerar acúmulos que levarão o indivíduo a uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica ou somática (Lancman & Sznclwar, 2004).

Sangoi e colaboradores (2012) enfatizam que os docentes não são devidamente reconhecidos, tanto socialmente quanto financeiramente, o que pode resultar em desgaste e sofrimento aos mesmos. De acordo com os discursos a seguir pode-se perceber que não ser bem remunerado na profissão reflete a falta de reconhecimento de seu trabalho: *“A falta de reconhecimento começa pela baixa remuneração. O professor sofre com a falta de reconhecimento”* (Felipe, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2). *“Sofremos por perceber que não temos reconhecimento por parte do governo, nem do prefeito. Todo investimento da educação vem voltado para o aluno e não para o professor. Vem, também, para a escola, para reformar e construir. Nós tivemos o ano passado 1% de aumento, esse ano 1,2% e aí, como dizer que somos reconhecidos?”* (Carol, entrevista individual). Neste sentido, esclarecemos que o salário pode aparecer, também, como um dos fatores causadores de sofrimento e insatisfação docente.

Adicionalmente, dois participantes revelaram-se insatisfeitos com a situação da sobrecarga laboral, ou seja, estavam descontentes devido ao fato de terem que trabalhar em mais de uma instituição para conseguirem um salário razoável. Assim, é importante ressaltar que a sobrecarga de trabalho pode ser um problema enfrentado na prática do docente da EJA, como pode ser visto no relato a seguir: *“... o professor para se manter dignamente tem que trabalhar em mais de um local. Isso sobrecarrega e a gente sofre”* (Felipe, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2).

Outra participante desta pesquisa revela-se insatisfeita com a carência de equipes pedagógicas: *“Uma coisa que me causa sofrimento é a falta de monitoria. Acredito que o professor deveria ter uma coordenação que estivesse preocupada com a aula que vai ser ministrada, como vai dar e que recurso precisa, porque o docente fica solto”* (Andréia, entrevista individual). A carência de apoio pedagógico é, portanto, atribuída à falta de

equipes que auxiliem o professor no sentido de mostrar e congregar novos recursos ao trabalho, de modo que haja uma articulação entre o docente e a equipe escolar.

Um novo fator citado por um participante como fonte de desprazer no trabalho foi o não progresso do aluno. Este fato pode ser constatado na afirmação de Erick (entrevista individual): *“Quando um aluno não consegue seguir adiante. Já tivemos alunos que nos esforçamos por ele, mas que teve um final trágico, vencido pelas drogas. Isso é bem desanimador, porque lidamos com pessoas, com sentimentos e querendo ou não, nos envolvemos. Quando a gente sabe que o aluno não está desenvolvendo, não está indo bem, a gente se preocupa, a gente sofre”*.

Já com relação aos estudantes da EJA, todos os docentes queixam-se da diversidade e da juvenilização destes, ao enfatizar que *“... lida com duas clientelas, aqueles mais maduros e os adolescentes. Na verdade, não são simplesmente adolescentes, são alunos que já foram reprovados. São aqueles que dizem que não tem jeito e mandam para a EJA. Isso te deixa desnorteado, isso te faz sofrer”*. (Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2). Neste sentido, outro participante ratifica: *“o público hoje está muito misturado. Hoje entrou muito jovem na EJA. Tivemos que mudar nossa maneira de trabalhar. Sofremos com este fato. Houve outra coisa, o jovem quando entrou empurrou o mais velho, aquele com mais idade para sair”* (Erick, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1).

Conclui-se, portanto, que a clientela assistida corresponde a adolescentes que o professor Bruno (discussão em grupo, segundo encontro, grupo2) definiu como *“o sabão que escorregou da escola particular, jogaram para a escola pública no ensino regular, escorregou lá também, daí jogaram para a EJA”* e adultos que são vistos pela professora Andréia (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1) como *“aqueles alunos que trabalham o dia todo e se esforçam para aprender alguma coisa”*. Assim, ressaltamos que a dificuldade em lidar com a diversidade de alunos no espaço da sala de aula parece ser um ponto que pode ocasionar a vivência de sofrimento e adoecimento nos professores.

Nesta linha, Haddad e Di Pierro (2000) assinalam que os jovens mantêm com a escola uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior, enquanto que os adultos veem na instituição escolar uma possibilidade de integração sociocultural. Ademais, os jovens acabam carregando o estigma de alunos-problema, que não obtiveram êxito no ensino regular e que buscam ultrapassar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.

Esses dois grupos distintos encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (Haddad & Di Pierro, 2000).

Conforme Zanetti (2008), um desafio para os sistemas educacionais em relação à construção de alternativas efetivas para o público da EJA é ver, não as suas trajetórias escolares incompletas a serem supridas, mas, as suas histórias de vida marcadas fortemente por processos de exclusão. Outro desafio é garantir o acesso, a permanência e o sucesso na sua continuidade da escolarização.

Sendo assim, os seis docentes protagonistas desta pesquisa apontam a evasão como mais um indicador de sofrimento em seu trabalho. A respeito disso, o que se observa é “... *fico muito triste pela evasão, porque você vê uma sala de aula de quarenta alunos terminarem com quatro e, além disso, você chegar numa Câmara Municipal e os vereadores falarem que a culpa é sua, isso dói. É tirar toda a responsabilidade de um sistema e jogar a culpa na gente. Pegar o fardo, colocar nas costas da gente, dói*” (Bruno, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2). Como se pode perceber, os professores sofrem por presenciar os alunos evadirem, além de sentirem profundo incômodo por serem responsabilizados, pela sociedade de um modo geral, pelo processo da evasão.

Aferindo-se os dados construídos, pudemos verificar que as causas mais frequentes da evasão escolar na EJA são: dificuldade de conciliar trabalho e estudo, incapacidade de acompanhar os estudos e/ou falta de ânimo. É o que podemos perceber na fala a seguir: “*Muitos alunos têm que escolher entre o trabalho e o estudo, e têm que deixar o estudo. Outros acham que o conteúdo é pesado demais para dar conta, porque não têm uma preparação. Outros, ainda, evadem por desânimo ou falta de interesse mesmo*” (Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1).

Um aspecto interessante a ser mencionado é o fato de que, num momento de discussão em grupo, de livre circulação da palavra, Erick recorre a história “*Vida Maria*”¹⁴

¹⁴ Vida Maria: conta a história de Maria José, uma menina pobre que se divertia na janela de sua casa escrevendo seu nome num caderno que atravessou gerações, mas é incentivada pela mãe a deixar aquela “brincadeira” de lado, uma vez que o estudar para a genitora significava brincar de fazer nome. Sendo assim,

para explicar o processo da evasão. De acordo com Erick, assim como na história “*Vida Maria*”, alguns alunos da EJA foram levados na infância a abandonar seus estudos para ajudarem os pais no trabalho doméstico e atualmente, na vida adulta, mais uma vez são “obrigados” a deixarem o estudo em segundo plano, para trabalhar e sustentar a família.

Nesta direção, Erick (discussão em grupo, segundo encontro, grupo1) entende que a evasão trata-se de “... *um ciclo vicioso de quem não valoriza a questão do estudo*”. Complementando esses dados Bruno (discussão em grupo, segundo encontro, grupo2) enfatiza: “*o rapaz que vai cortar cana não precisa do segundo grau para isso. Daí ele vai cortar cana e encontra com o outro que nunca estudou e fala: você terminou o segundo grau e está aqui? Não se vê utilidade na escola e não adianta apertar os alunos porque se fizermos isso escorrega tudinho, é cultural*”.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento aos docentes: *O que justifica a continuar na profissão? Ou, Que fatores levam os professores a permanecerem na docência?*

Neste sentido, quanto à permanência na profissão, grande parte dos professores continua na prática docente por motivos de ordem afetiva, isto é, simplesmente pelo fato de fazer aquilo que gosta. Os dados relativos à permanência na profissão podem ser apreciados no quadro a seguir:

Quadro 17: *Permanência na profissão docente*

Fatores que contribuem para a permanência na profissão
Gosto pela atividade (4)
Necessidade financeira (1)
Estabilidade (1)

Nesta direção, quatro participantes argumentam que continuam na docência por causa do amor pela profissão. Pelo discurso de Erick (discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1) comprova-se esta situação: “*Apesar de todo o sofrimento, eu adoro o que eu faço*”. Em acréscimo, Felipe (discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2) expõe: “*Essa é a profissão que eu escolhi. Simplesmente com todos os percalços, eu ainda amo o que faço*”.

Para além do gostar da profissão, um participante acrescentou que permanece, também, por causa da necessidade financeira: “*Não saio porque o que ganho dá para*

Maria José é obrigada a trabalhar e ajudar nos afazeres domésticos. O tempo passa, ela cresce, casa, tem filhos, entre eles, Maria de Lourdes, e a partir daí, o ciclo se repete e se perpetua.

pagar algumas contas, por exemplo, a mensalidade da escola da minha filha que estuda em escola particular, deveria ser na pública, mas não é, porque nem mesmo a gente confia na própria escola” (Bruno, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2). Complementando, uma professora justifica a sua permanência devido à estabilidade na profissão: *“Vou esperar terminar meus anos para me aposentar. Permaneço na profissão, porque o meu emprego é um cargo público efetivo, só por isso”* (Carol, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1).

Acerca disso, é fundamental destacar que embora estes profissionais tenham relatado diversos indicadores de sofrimento – que, por vezes, parecem causar desgaste físico e psicológico – percebemos, também, que conseguem transformar as vivências de sofrimento em prazer, encontrando, assim, um sentido para continuarem nesta atividade. Para, além disso, talvez, seja possível inferir que o sofrimento foi mais citado pelos participantes, devido ao fato destes profissionais terem visto no estudo uma ferramenta de reivindicação por melhores condições de trabalho.

Portanto, perante os resultados apresentados, verifica-se a importância e a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da dinâmica prazer-sofrimento no trabalho docente, como também o processo de permanência nesta área, para que se possa obter uma visão mais alargada dessa atividade de trabalho.

3.6. Recursos, dificuldades e estratégias defensivas

Interação entre professores e um funcionário da Escola

Andréia: *Todo mundo tá animado para o desfile cívico da escola aqui pelo bairro?*

Daniela: *Sim. Acho interessante fazer a interação da escola com o bairro.*

Carol: *É verdade. Os alunos estão bem empolgados também.*

Funcionário: *A gente poderia fazer um mutirão para pintar o muro e a praça da frente da escola para as fotos não saírem feias. Nós mesmos podemos pintar no fim de semana. Tem que sair bonito na foto.*

10 de Setembro de 2014 – Observação Assistemática

A verbalização acima nos chamou atenção devido ao funcionário convidar os professores a se unirem, num fim de semana, com o objetivo de melhorarem a aparência das condições físicas da instituição para que esta saísse apresentável nas fotos do evento (Desfile Cívico). Interessante ressaltar que após a verbalização do funcionário, houve uns

risos discretos e cada um dos professores pegou o seu material de expediente e se dirigiu para suas respectivas salas de aula.

Os recursos ou as condições de trabalho compreendem as instalações físicas e materiais disponíveis no ambiente que compõe o cenário do trabalho, tais como equipamentos, instrumentos, mobiliário, iluminação, exposição a ruídos, entre outros. Estes fatores estão constantemente em interação, podendo facilitar ou dificultar o cumprimento do trabalho (Abrahão *et al.*, 2009).

No que concerne às condições físicas do trabalho, um professor queixou-se da iluminação, três do ruído proveniente dos ventiladores e outros três apontaram o espaço físico como inadequado. Podemos visualizar os resultados expostos através do quadro que se segue:

Quadro 18: *Recursos físicos*

Queixas relativas aos recursos físicos
Espaço físico inadequado (3)
Iluminação inadequada (1)
Ruído do ventilador (3)

Para confirmação dos dados expostos no quadro acima, a seguir serão apresentadas as falas dos participantes:

“A iluminação é péssima. Eu fico quase cego numa sala que tem aqui. No século XXI a gente pega uma sala de aula assim. Parece que está com luz de candeeiro. Para fazer chamada ali é horrível, eu fico mudando de lado para ver se melhora. As condições de trabalho precisam ser melhoradas” (Felipe, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2).

“Eu sempre desligo os ventiladores. Eles fazem muito barulho e atrapalham a aula” (Erick, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1).

“Essa escola teve uma reforma, mas não foi terminada. Aí tem algumas coisas que faltam terminar. A questão da acessibilidade é complicada, por exemplo, o cadeirante aqui não tem como chegar até a sala de aula, nem tem como pegar a merenda. O espaço não é adequado” (Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1).

De fato, pudemos constatar que os professores trabalham em condições inadequadas, uma vez que as salas de aula são relativamente pequenas, mal ventiladas, equipadas com ventiladores que fazem demasiado barulho, com pouca iluminação e estrutura física, realmente, precária. Como fora citado, um usuário de cadeira de rodas, sem a ajuda de outros indivíduos, pode chegar apenas até o *hall* de entrada da escola. Para se deslocar até uma sala de aula, ou mesmo pegar a sua merenda terá que contar com o auxílio de outras pessoas, pois não há acessibilidade.

Para além desses dados, pudemos observar que a escola apresentava salas de aula com cadeiras deterioradas, portas e interruptores quebrados, armários sucateados (inclusive o de uma sala estava suspenso por tijolos), mesa e cadeira do professor em mau estado de conservação, barulho extra sala (devido à proximidade com corredores e pátio) e ausência de refeitório.

Quanto aos recursos materiais, três docentes expressaram que sentiam falta, apenas, do livro didático, uma vez que solicitaram um, mas a Secretaria Municipal de Educação enviou outro, alegando que houve um erro de digitação e que só poderia ser mudado no ano seguinte. A princípio, os docentes se sentiram desrespeitados e cogitaram levar uma carta de repúdio para o referido órgão, mas, como poucos profissionais assinaram a carta, resolveram aquietar-se e aceitar os livros que haviam recebido. O resultado desse episódio foi que todos alegaram que não utilizavam o livro didático e passaram a produzir seu próprio material para evitar desentendimentos com a direção escolar e com a Secretaria de Educação. O quadro abaixo expõe estes dados:

Quadro 19: *Recursos materiais*

Dados referentes aos recursos materiais
Falta do livro didático (3)
Presença de outros materiais (5)

Podemos constatar os dados supracitados através do seguinte depoimento:

“O ano passado a gente teve algumas reuniões regulares da EJA, mas no último encontro ficou todo mundo decepcionado, porque não tivemos acesso ao livro didático, inclusive íamos fazer uma carta de repúdio. Foi escolhido um livro que não queríamos, a Secretaria da Educação optou por um nada a ver. Então, veja a falta de zelo pelo ensino da EJA” (Bruno, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2).

Embora a maioria dos participantes (cinco professores) tenha alegado que a escola tem recursos materiais - Datashow, computador, máquina de xérox, som, caixa de som, papel ofício e lápis – dois profissionais relataram que já chegaram a comprar material com o próprio dinheiro para que pudesse fazer uma aula diferenciada. Sob esta perspectiva, Carol (discussão em grupo, segundo encontro, grupo1) expressa: *“Aqui na escola tem material, mas já cheguei a comprar com o meu próprio dinheiro. Gosto de tudo organizado e acabo comprando as coisas para fazer uma aula melhor”.*

Ainda sobre os recursos materiais, num momento de observação assistemática, verificamos, na sala dos professores, uma tabela com os nomes dos docentes indicando o

pagamento de algum “elemento”. Procuramos saber e fomos informados que os docentes pagam uma taxa, mensalmente, para que tenham água mineral para beber.

No tocante à questão salarial, há divergências de opiniões, ou seja, os participantes julgaram que tinham uma remuneração razoável até péssima. Nestes termos, o quadro a seguir demonstra estas opiniões.

Quadro 20: *Aspecto salarial*

Opiniões acerca do aspecto salarial
Razoável (1)
Ruim (2)
Péssimo (2)

Uma professora expressa que a remuneração é razoável, uma vez que os horários são flexíveis. É o que se pode verificar no depoimento a seguir: *“Eu não tenho do que reclamar. O salário não é tão ruim. Pela flexibilidade do trabalho que temos ganhar o que ganhamos não é tão ruim”* (Andréia, entrevista individual).

Entretanto, os demais professores mostraram-se descontentes com os baixos salários pagos à categoria, pois para estes a remuneração reflete uma disparidade no que concerne aos esforços exigidos na execução de seu trabalho. Nesta ótica, Daniela (entrevista individual) expressa: *“o salário desse profissional acho que não posso nem chamar de salário, é melhor chamar de gratificação. É muito baixo, é insignificante. Tem cortador de cana que chega a ganhar mais que um professor, a que ponto a Educação chegou. É realmente péssimo. Por causa dos baixos salários somos obrigados a trabalhar em outros locais”*.

Através do depoimento citado, pudemos constatar que em virtude dos baixos salários, os professores são levados a trabalharem em dois ou três locais, o que pode ocasionar uma sobrecarga laboral e, conseqüentemente, o comprometimento da saúde. Nesta direção, Gomes e Brito (2006) asseguram que devido aos baixos salários pagos à categoria e visando uma vida mais digna, grande parte dos docentes possui no mínimo duas matrículas e muitos ainda desenvolvem outra atividade para complementar a renda.

Com efeito, observamos que existe uma discrepância entre o que é prescrito pela Secretaria de Educação e o que, de fato, é vivenciado no dia a dia de trabalho, isto é, percebemos que grande parte das atividades supracitadas acaba por invadir o universo pessoal do professor, uma vez que, geralmente, são realizadas no lar do mesmo. Este episódio foi relatado por dois docentes e pode ser confirmado através do depoimento de Daniela (entrevista individual): *“A jornada é muito cansativa. Você não trabalha apenas*

na sala de aula, trabalha na sala de aula, leva para casa e nos fins de semana permanece trabalhando, ou seja, o professor não tem o fim de semana para descansar. O professor trabalha, se esforça e não tem vida fora da escola, porque leva a escola para casa”.

Para Vedovato e Monteiro (2008) os docentes, de modo geral, parecem possuir uma sobrecarga de trabalho advinda das atividades extraescolares somadas com as horas de trabalho no ambiente escolar. Nesta ótica, Erick (entrevista individual) expõe: *“No tocante à jornada, tem dias que fico hiper cansado. A gente trabalha até mais de trinta horas porque tem sábado que nos reunimos para fazer planejamento, mas o salário não cobre essa hora que trabalhamos a mais”.*

Através das observações sistemáticas realizadas em turnos completos da atividade de trabalho de três docentes, percebemos que os profissionais passavam a maior parte do tempo em pé e, em determinado momento da aula, se escoravam no quadro. Ao término da aula, perguntamos aos professores porque eles tinham aquele comportamento e foram unânimes em afirmar que era devido ao cansaço físico, uma vez que passavam o dia todo trabalhando e ao chegar ao turno da noite, a fadiga era inevitável.

A intensificação do trabalho dos professores das escolas públicas do Brasil além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em situação de ter de eleger o que considera primordial e o que pode ficar em segundo plano perante um contexto de elevada jornada de trabalho, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam cotidianamente (Assunção & Oliveira, 2009).

Essencialmente, estes profissionais, no exercício da docência, enfrentam várias dificuldades no seu dia a dia para poderem desenvolver a sua atividade. Sendo assim, os professores apontam como imprevistos vivenciados no seu contexto laboral a falta de recurso ou planejamento, desrespeito do aluno, programação diferente na escola, falta de alunos e adoecimento. É o que se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 21: *Imprevistos*

Imprevistos vividos no cotidiano laboral
Falta de recurso ou planejamento (1)
Desrespeito do aluno (1)
Programação diferente na escola (1)
Falta de alunos (1)
Adoecimento (1)

Uma participante se posiciona com relação à falta de recursos. Vejamos o seu depoimento: *“Quando falta um recurso, me atrapalho numa quantidade de xérox, não*

preparo a aula que deveria, porque uma coisa é saber o assunto que vou passar e outra é a maneira como vou passar. Às vezes não tenho tempo de preparar o como passar aí é um caos” (Andréia, entrevista individual). Diante do exposto, compreendemos que apesar da intensa jornada de trabalho e do pouco tempo livre, os professores veem como necessário o preparo e planejamento das aulas, por isso se esforçam para que o conteúdo seja organizado com antecedência.

Quanto ao desrespeito do aluno, Bruno (entrevista individual) alega: *“Mal criação de aluno. Às vezes sou mal criado também com eles. Sou desconfiado. Eles são malcriados, também sou com eles. Às vezes a gente tenta amenizar, mas tem horas que você não consegue”*. Por outro lado, Carol (entrevista individual) argumenta: *“Acontece, por exemplo, você planeja uma aula para dar, mas tem uma programação diferente na escola. Ou quando você é pego de surpresa por um acontecimento, por exemplo, você planejou uma aula, porém, chegou alguém sem avisar”*.

Adicionalmente, Daniela (entrevista individual) enfatiza: *“A falta de alunos. Quando chego na sala de aula que vejo apenas dois ou três alunos tento dar o conteúdo que trouxe, porque sabemos que no dia seguinte pode vir apenas os mesmos dois ou três”*. Por fim, Erick (entrevista individual), complementa os dados, afirmando: *“Quando alguém adoece é complicado porque, às vezes, não tem ninguém para colocar no lugar. Acredito que esse é um dos imprevistos mais difíceis de lidar porque não tem como prever”*.

A partir dos depoimentos supramencionados, percebemos que assim como qualquer outra atividade de trabalho, a atividade laboral dos docentes da EJA é permeada por imprevistos que fazem com que estes profissionais desenvolvam ajustes, com o objetivo de cumprirem suas atribuições da melhor forma possível.

E, em meio aos imprevistos do cotidiano escolar, nos encontramos com as diversas maneiras que os docentes vêm utilizando para enfrentar e se proteger dos percalços e/ou precárias condições de trabalho presentes no contexto escolar. Ressaltamos, porém, que diante dos imprevistos ou variabilidades, os professores não permanecem na passividade, ou seja, elaboram estratégias defensivas que, embora sejam expressas de maneira subjetiva ou particular, na realidade, são vivenciadas pela maioria dos docentes.

De acordo com Mendes (1995) as estratégias defensivas são mecanismos pelos quais o trabalhador busca modificar, transformar e minimizar sua percepção da realidade do trabalho. Dejours e Abdoucheli (1994), por sua vez, afirmam que as estratégias de defesa têm por finalidade mascarar os riscos que podem vir a existir no trabalho ou

simplesmente diminuir as implicações da rigidez de certas pressões organizacionais, sobre a subjetividade do trabalhador.

As estratégias defensivas que os participantes relataram no decorrer do estudo foram: usos da criatividade e do diálogo, repressão do sentimento, continuação do trabalho e/ou racionalização da situação. Sob este enfoque, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 22: *Estratégias defensivas*

Estratégias defensivas utilizadas no dia a dia do trabalho
Uso da criatividade (1)
Utilização do diálogo (1)
Repressão do sentimento (1)
Continuação do trabalho (1)
Racionalização (2)

Cabe ressaltar que cada professor citou um exemplo de estratégia de defesa, entretanto, apenas a utilização da racionalização foi mencionada por dois professores. As falas abaixo demonstram com detalhes as estratégias defensivas criadas pelos professores para que pudessem lidar com os imprevistos e desempenhar sua atividade de trabalho a contento:

“Tiro de letra os imprevistos que acontecem. Ou seja, uso a criatividade, desenho no quadro ou lanço uma pergunta, por exemplo. Eu peço para falarem sobre eles, ou seja, aproveito o momento” (Andréia, entrevista individual).

“Tento enfrentar os imprevistos, às vezes, levando na conversa. Quando vejo que dá para levar daquele jeito, continuo. Quando não, engrosso mesmo. Não é que eu vá brigar, mas uso o que me permite ser usado. Tento, geralmente, não ter esse tipo de confronto com o aluno, tento levar na maré mansa, na amizade” (Bruno, entrevista individual).

“Quando acontecem imprevistos tento não demonstrar que estou decepcionada, tento não demonstrar que a minha autoestima está lá embaixo” (Daniela, entrevista individual).

“Tento, também, enfrentar dando continuidade ao trabalho. Por exemplo, com relação à falta de alunos, eu ligo, procuro saber e faço visitas” (Daniela, entrevista individual).

“Para enfrentar os imprevistos tento manter a calma e fazer o que está ao meu alcance. Aprendi que tem coisas que são de minha competência e outras não, então faço aquilo que está ao meu alcance” (Erick, entrevista individual).

Acerca disso, destacamos que a atividade dos docentes é complexa, não está limitada ao ensino em sala de aula e é marcada por várias dificuldades ou imprevistos, que além de sobrecarregá-los, tem, por vezes, prejudicado no exercício de suas atribuições. Portanto, para que se possa alcançar uma eficácia no desempenho da atividade, é

fundamental que haja uma melhoria nas condições de trabalho, de modo que se promova o bem-estar e a saúde do trabalhador.

3.7. Processo saúde-doença do professor

A saúde e a doença estão tão presentes no cotidiano dos seres humanos, que muitas vezes não se dão conta de como se processa essa relação dinâmica entre uma e outra. Isto é observado no estudo de Mariano e Muniz (2006) sobre “trabalho docente e saúde”, no qual os professores relatam terem pouco tempo para pensar em saúde no trabalho, uma vez que a intensa jornada e a sobrecarga impedem que atentem para esta questão.

Para Penteado (2007) o trabalho docente é, muitas vezes, caracterizado como sacerdócio ou missão, implicando disponibilidade, humildade, submissão, abnegação e sacrifício. Deste modo, frente à carga de responsabilidades que lhe são impostas, o professor, muitas vezes, prioriza o desempenho do seu trabalho, em detrimento de diversas experiências no campo da vida privada e da atenção, dedicação e cuidados com a própria saúde. Em outros termos, muitas vezes não lhe restam tempo, energia ou oportunidades para refletir sobre seus desejos, expectativas, anseios, sonhos e projetos pessoais, nem para pensar as condições sob as quais se dá o seu trabalho, suas condições de saúde e os aspectos determinantes e intervenientes do seu processo saúde-doença.

Sob este enfoque, ainda que os participantes tenham expressado que não costumavam pensar sobre a saúde no trabalho, a maioria afirmou que ao longo de seu percurso no magistério surgiram vários problemas de saúde que comprometeram tanto a área física quanto a psicológica. A vivência dos docentes no que concerne ao processo saúde-doença, mais especificamente aqueles relacionados à doença, compreende problemas vocais, problemas osteomusculares, problemas relacionados à saúde mental (psicossomático), problemas de visão e problemas alérgicos decorrentes do uso do giz. Como se pode perceber no quadro a seguir:

Quadro 23: *Queixas de saúde*

Problemas de saúde vivenciados ao longo da carreira docente
Problemas vocais (2)
Problemas osteomusculares (4)
Saúde mental (Psicossomático) (5)
Problemas de visão (2)
Problemas alérgicos decorrentes do uso do giz (2)

Grande parte dos professores relatou que no decorrer de suas trajetórias profissionais teve algum tipo de problema vocal. Carol (entrevista individual) compartilhou um exemplo relativo a esta dificuldade: *“Tive um pólipó na garganta, tive que fazer Fonoterapia por seis meses”*. As alterações de voz como afonia, falhas na voz, dor, nódulo e pólipó na garganta são responsáveis por expressivos números de queixas, revelando um dano tanto para o docente quanto para a comunidade escolar. Já no que concerne aos problemas relacionados à visão, Bruno (entrevista individual) assegurou que está *“... com problemas de vista decorrente da atividade de trabalho”*.

Com relação aos problemas osteomusculares Daniela (entrevista individual) ressalta: *“Sinto dores musculares, mas não procuro o médico, só tomo analgésicos. Sinto, também, dor na coluna. Teve uma vez que passei quase oito dias sem poder movimentar o braço, eu ditava ou tirava xérox das atividades. Eu tenho esporão calcário. Antes de começar a trabalhar na educação eu já tinha esse problema, mas não doía tanto quanto hoje. Agravou”*. Em acréscimo, a mesma participante realça que no início da profissão *“... trabalhava com o giz, eu já tinha problemas de garganta e o pó do giz agravou ainda mais. Passei uns seis meses em tratamento, porque o pó do giz fez com que eu desenvolvesse uma alergia”*.

Neste estudo, cinco professores fazem referência, também, aos problemas relacionados à saúde mental. É o que podemos verificar através do discurso de Carol (entrevista individual): *“... adoeci mentalmente, tive início de Depressão. Algumas vezes perdidas acordo na madrugada e fico sem conseguir dormir, ou então algumas vezes perdida, estou tão cansada que fico sem conseguir dormir, mas é normal”*. Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), os professores têm maior probabilidade de apresentarem sofrimento psíquico de diferenciadas matizes e a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre eles, quando comparados a outros grupos profissionais.

Quanto à exposição aos riscos ocupacionais, os profissionais podem ter prejuízo na qualidade de desempenho do trabalho, apresentando, inclusive, comprometimento na qualidade de vida e saúde (Ganime *et al.*, 2010). Assim, nos momentos de entrevista e discussões em grupo, os docentes indicaram como riscos ocupacionais o uso intensivo da voz, a presença de ruído e poeira do ventilador, a prática do *bullying*, a exposição ao barulho e o mal estar com alunos ou pares. É o que podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 24: *Riscos no trabalho*

Fatores do trabalho que podem ocasionar problemas de saúde
Ruído e poeira do ventilador (2)
Uso intensivo da voz (2)
<i>Bullying</i> (1)
Barulho dentro e fora da sala de aula (3)
Mal estar com alunos ou pares (4)

Diante dos resultados, é pertinente relembrar que quatro profissionais referiram que tiveram problemas relacionados à saúde vocal ao longo de sua trajetória como docente, porém apenas dois citaram o uso intensivo da voz como um risco ocupacional. O relato de Andréia (entrevista individual) é um depoimento importante nessa direção: *“O que pode afetar, também, a minha saúde é o uso da voz. Eu poderia cuidar melhor dela, por exemplo, deveria tomar mais água. [...] Costumo chegar ao final do dia de trabalho com a garganta doendo ou então fico rouca”*.

Nesta linha, Penteado (2007) enfatiza que a saúde vocal é um aspecto importante da saúde geral e qualidade de vida do professor, pois a voz é a sua principal ferramenta de trabalho, além de ser um recurso fundamental na relação professor/alunos, com implicações relevantes no processo ensino-aprendizagem.

Araújo e Carvalho (2009), por sua vez, ao analisarem um trabalho com professores da rede pública de Vitória da Conquista evidenciam que as condições de trabalho podem influenciar na saúde vocal docente. Ou seja, ao avaliar as queixas referentes aos calos nas cordas vocais, observou-se associação positiva, estatisticamente significativa, com ter cinco anos de atuação na docência, trabalhar em mais de uma escola, trabalhar em outra atividade além da docência e fazer força para falar.

Um participante declarou que a poeira (fator químico) acumulada no ventilador da sala de aula, apresenta-se como fator de risco à saúde. Neste aspecto, Andréia (entrevista individual) garante: *“Aqueles ventiladores cheios de poeira e barulhentos podem prejudicar a minha saúde. Quando vou explicar, desligo para amenizar a situação”*. É importante enfatizar que a questão do ruído (fator físico) do ventilador foi citado por Andréia e referido e valorizado, também, pela professora Daniela. O que pode ser confirmando no relato a seguir:

“Estou morrendo de calor, mas se ligarmos esses ventiladores não vamos conseguir falar. Nem eu vou lhe ouvir, nem você vai me ouvir. O barulho pode ser prejudicial a nossa saúde” (Daniela, entrevista individual).

Através desses relatos foi possível compreender que o ruído dificulta a eficiência das comunicações entre professores e alunos, chegando, por vezes, a atrapalhar a aula. Além disso, através das observações foi percebido que o ruído, também, faz com que os docentes tenham que aumentar constantemente o tom de voz para que possam entendê-lo, o que pode ocasionar um problema na saúde vocal.

Três professores expressaram, ainda, que a exposição ao barulho no interior e exterior da sala de aula apresenta-se como um fator de risco à saúde. Este fato pode ser evidenciado no relato de Daniela (entrevista individual): *“O que mais pode afetar a minha saúde é o barulho. As dores musculares vêm mais por conta do barulho porque os nervos se agitam, a cabeça começa a doer, aí você sai da sala com a cabeça cheia. Falo também do barulho que fica do lado de fora da sala de aula. Escutamos tudo o que se passa lá fora, o que acaba fazendo com que a gente fique sempre falando mais alto, fazendo um esforço maior”*.

Carol (entrevista individual), única que mencionou a prática do *bullying* como um dos fatores de risco à saúde, expõe: *“...no caso da saúde mental, se uma pessoa maltratar você com palavras ou com gestos, ela está praticando bullying com você. Então, se uma pessoa faz isso comigo no trabalho, eu me ofendo totalmente e posso até adoecer”*. Por outro lado, Erick (entrevista individual) destaca: *“O que pode afetar a saúde é quando a gente tem um mal-estar com um aluno ou até mesmo com um colega de trabalho. Às vezes ocorre da gente está fazendo de uma maneira e chega um colega de trabalho e quer desfazer o que você fez. Isso chateia bastante”*.

Através da investigação do processo saúde-doença do professor da EJA, é possível ressaltar que existe um alto índice de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas relacionadas ao esgotamento físico e mental. A implicação do aumento da carga horária de trabalho parece que se traduziu em custos à saúde, isto é, os educadores avaliaram o seu estado de saúde atual numa escala de bom até ruim. Acerca disso, os docentes apresentaram as seguintes ideias durante as entrevistas e discussões:

Quadro 25: Estado de saúde atual

Avaliação do estado de saúde atual
Bom (1)
Razoável (2)
Debilitado (1)
Ruim (2)

Como se pode observar, apenas um professor revelou que sua saúde está em boas condições: *“O meu estado de saúde é bom. Não vou dizer que tenho isto ou aquilo porque estou aqui. Graças a Deus não tenho problemas de saúde.”* (Felipe, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2). Por outro lado, Erick (entrevista individual) alega: *“Meu estado de saúde atual é razoável. Eu venho me tratando, eu me cuido. Tenho acompanhamento. Tomo a medicação e faço dieta. Eu tento fazer o que é certo, não sei se consigo”*.

Adicionalmente, Bruno (entrevista individual) é emblemático ao avaliar o seu estado de saúde como debilitado, *“... ou seja, já estou sentindo as consequências dessa vida de professor. Pressão alta, eu tenho. Esgotamento físico e mental, também. Problemas nas cordas vocais, também. Dor muscular eu tenho todo dia. Bursite já estou que não aguento nem levantar o braço, dor na coluna também e a dor de cabeça não para”*. Não obstante, dois professores asseguram que a sua saúde atual está ruim. Este fato pode ser observado através do descrito da professora Andréia (entrevista individual): *“Avalio que estou com a saúde ruim. Estou muito doente, ando sentindo muito sono, fadiga e cansaço. Eu já acordo achando que estou cansadíssima, com dores no ombro e no pescoço. Ultimamente estou assim”*.

Em linhas gerais, é pertinente destacar que o estudo foi realizado ao final do ano letivo, período de maior desgaste para o docente. Este fato é evidenciado na pesquisa de Gomes e Brito (2006) ao relatarem que as consequências do trabalho são mais sentidas no fim do ano, na forma de um maior cansaço, insônia, ou sono que não é reparador, ansiedade, irritação e estresse.

Todos os participantes encaram às dificuldades de saúde enfrentadas no decorrer do exercício do magistério com certo conformismo ou até como algo natural. É o que pode ser percebido no descrito a seguir: *“No geral, eu encaro como ossos do ofício. É natural o professor passar por problemas de saúde, assim como qualquer outro profissional”* (Daniela, entrevista individual).

O esforço em mostrar o adoecimento como algo normal ou natural, de certo modo estaria indicando uma resistência à situação, um movimento em prol da saúde (Gomes & Brito, 2006). Em outros termos, esta tendência à normalidade teria como objetivo proteger e garantir a integridade física e mental dos indivíduos (Santos, 2009).

Através da análise dos depoimentos e das observações realizadas pode-se dizer que os professores da EJA do município de Mamanguape – Paraíba apresentam agravos de saúde que vão desde problemas relacionados à saúde vocal, até quadros de estresse e depressão.

Compreende-se, portanto, que os resultados apresentados merecem destaque, uma vez que podem servir, posteriormente, para o desenvolvimento de programas que visem à promoção da saúde e as transformações das condições de trabalho dos docentes que atuam na EJA das escolas públicas brasileiras. Este estudo pode servir, também, para que futuras pesquisas sejam realizadas, particularmente na área da saúde do docente da EJA, já que a literatura acerca das condições de saúde de docentes desta modalidade de ensino é escassa, quando comparada a outros campos de trabalhos.

3.8. Síntese à luz da Teoria da Atividade de Engeström

Human activity is endlessly multifaceted, mobile and rich in variations of content and form. It is perfectly understandable and probably necessary that the theory of activity should reflect that richness and mobility.

(Engeström, 1999, p. 20)

Nesta sessão será apresentada uma síntese das ideias principais à luz da TA de Engeström. Este autor utiliza como base os trabalhos de Vygotsky acerca da mediação cultural, e os de Leontiev, sobre a diferença entre a ação individual e uma atividade coletiva, e propõe um novo modelo de representação da atividade humana (Palma & Moura, 2012).

Vygotsky sistematizou o conceito de atividade e a hierarquia de tal sistema (Piccolo, 2012), sendo assim, a figura abaixo demonstra o modo pelo qual este teórico descreve a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente: o sujeito é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os artefatos mediadores são os materiais utilizados pelo sujeito e o objeto refere-se ao material bruto sobre o qual o indivíduo vai agir, mediado pelas ferramentas, em interações contínuas com outras pessoas (Damiani, 2006).

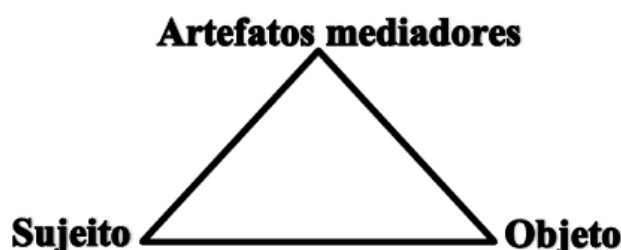


Figura 3 – Triângulo básico vygotskyano

Norteando-se pela figura exposta, é possível perceber que este modelo tem um olhar voltado para o indivíduo e as relações que o mesmo estabelece com o objeto

(Barbosa, Ursi, & Mattos, 2011). Assim, a limitação deste reside no fato de manter a análise focada no sujeito. Esta restrição foi superada por Leontiev, que explicou a diferença entre uma ação individual e uma atividade coletiva. O conceito de atividade possibilitou um enorme avanço para o paradigma, na medida em que altera o foco para as inter-relações complexas entre o sujeito individual e sua comunidade (Lemos, Pereira-Querol, & Almeida, 2013).

A partir do conceito vygotskyano acerca da relação mediada entre o sujeito e o objeto, Engeström expandiu o modelo triangular da atividade, incorporando os aspectos socioculturais. Assim, elaborou um modelo que pudesse refletir a natureza tanto coletiva quanto colaborativa da atividade humana. Também ampliou o trabalho de Leontiev pela incorporação do *sujeito* – representando aqueles comprometidos com a realização da atividade – e da *divisão do trabalho* – representando as diversas responsabilidades dos sujeitos envolvidos na atividade (Heemann, 2006).

O modelo triangular expandido representa os dados sociais/coletivos num sistema de atividade, pela adição dos seguintes elementos: regras, comunidade e divisão de trabalho (Palma & Moura, 2012). O sistema de atividade proposto por Engeström pode ser constatado através da figura a seguir:

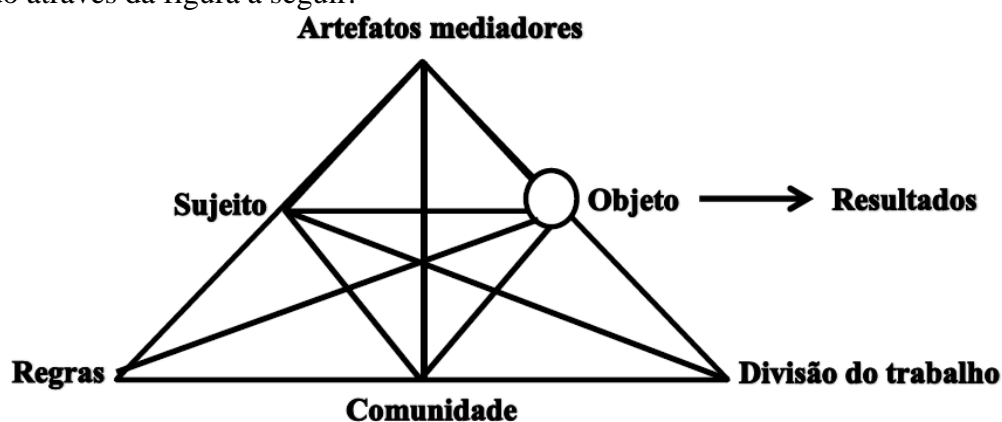


Figura 4 – Sistema de Atividade Humana

Conforme Engeström (2001), o subtriângulo superior pode ser visto como a ponta do iceberg, representando ações individuais e de grupo incorporado em um sistema de atividade coletivo. As ações orientadas para um objeto são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas pela surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial para a mudança.

O indivíduo é visto dentro de uma comunidade, que possui regras e divisão de trabalho. Dessa maneira, a atividade desempenhada por cada indivíduo, ou por um grupo

de indivíduos, é influenciada por essas divisões, sendo que as contradições que surgem dentro desses sistemas são a força motriz para as mudanças de atividade do mesmo (Barbosa, Ursi, & Mattos, 2011).

Nestes termos, percebe-se que os sujeitos deste trabalho são os professores da EJA. Assim, a caracterização dos mesmos dentro de um sistema de atividade, seria basicamente a que será demonstrada a seguir:

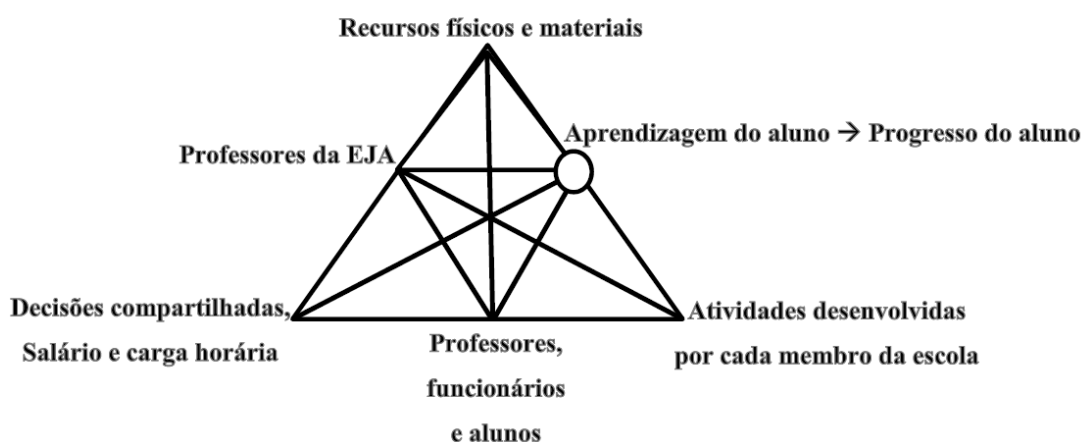


Figura 5 – Exemplificação do sistema de atividade do professor da EJA

Através do esquema exposto, percebe-se que os professores da EJA são os **sujeitos** do sistema da atividade, o qual tem **regras**, como por exemplo: o compartilhamento de atividades e decisões e as regras externas, como é o caso do salário e da carga horária que são impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores, funcionários e alunos fazem parte da **comunidade escolar**. A **divisão de trabalho** é representada pelas tarefas que são desenvolvidas pelas diferentes pessoas da comunidade escolar.

Observamos que um dos fatores que motivou os docentes a desenvolver e a continuar o seu trabalho foi à aprendizagem do aluno, sendo, portanto, o **objeto** do sistema da atividade. As ferramentas ou **artefatos mediadores** da atividade de trabalho são os recursos físicos e materiais disponibilizados. Desse modo, o **resultado** buscado pelos docentes da EJA é a não evasão do discente e, conseqüentemente, o seu progresso.

É fundamental lembrar que participaram do estudo seis professores, com idades entre 36 e 47 anos, sendo três homens e três mulheres. Cada um destes profissionais contém um tempo considerável de serviço na docência.

Segundo Heemann (2006), a atividade é uma forma de ação direcionada a um objeto e suas ações são motivadas pela transformação deste em um resultado. Assim, os professores da EJA, envolvidos no desenvolvimento do seu trabalho são orientados a um objeto que os motivam no cumprimento da Atividade. Neste estudo, o **objeto** é orientado

para a **aprendizagem do aluno** mediado pelos **recursos físicos e materiais** disponíveis na instituição escolar, como também, aqueles materiais que os docentes compram/adquirem com o intuito de desenvolver uma aula melhor. Com relação aos recursos materiais, três docentes queixaram-se da falta do livro didático, uma vez que os professores escolheram determinado livro e a Secretaria Municipal de Educação enviou outro, não levando em consideração o desejo destes profissionais. Com efeito, estes últimos, driblaram o percalço, produzindo seus próprios materiais, que acabam por serem os verdadeiros recursos dos professores.

Nomeadamente com relação aos recursos físicos, as maiores queixas incidiram sobre o espaço físico e o ruído dos ventiladores. Através dos processos de observação assistemática e sistemática foi possível constatar a inadequação do espaço físico e do ruído dos ventiladores, mas para, além disso, encontramos salas de aula pequenas, mal ventiladas, com cadeiras e portas deterioradas, mobílias em mau estado de conservação, interruptores quebrados, falta de acessibilidade, dentre outros. Neste ínterim, as aulas realizadas eram mediadas pelos materiais mencionados e pelos esforços dos professores, que buscavam proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa, ao utilizar conteúdos que pudessem servir para o dia a dia do discente e, conseqüentemente, para o progresso futuro deste.

Dessa forma, compreendemos que os docentes precisavam lidar com os imprevistos ou variabilidades do contexto escolar cotidianamente, os quais faziam com que trabalhos simples, se tornassem desafiantes, especialmente se considerarmos a multiplicidade de papéis que o professor é “obrigado” a desempenhar.

A **comunidade escolar**, na qual a atividade de trabalho é desenvolvida, é composta pelos diversos membros que compartilham da realização da tarefa, sendo assim, salientamos que esta é formada pelos professores, alunos e funcionários da instituição.

O sistema de atividade é organizado em conformidade com as **regras** que definem como os atores da comunidade escolar devem realizar suas tarefas, instituindo, assim, as funções a serem seguidas e cumpridas durante a sua realização. Com relação às regras estabelecidas, observamos alguns movimentos na direção do compartilhamento de atividades, ou seja, embora os professores tivessem pouco tempo para manterem contato com os demais membros da comunidade escolar, percebemos, de forma tímida, mas real que os docentes desenvolveram projetos envolvendo toda a comunidade (professores, alunos e funcionários) tendo como objetivo primordial a aprendizagem do aluno.

Durante o tempo em que frequentamos a escola, pudemos prestigiar alguns desses projetos desenvolvidos pelos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Dentre eles, citamos o Desfile Cívico da escola pelas ruas do bairro; o Projeto Mamanguape, minha terra e a formatura dos alunos do nono ano da EJA. Todos estes trabalhos tiveram por finalidade promover a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o seu progresso.

Além disso, a maioria dos professores mostrou-se descontente com a remuneração salarial. Segundo estes, em virtude do salário não ser suficiente para suprir as suas necessidades, são levados a trabalharem em mais de um local ou a terem uma profissão alternativa, o que acaba gerando uma sobrecarga laboral (carga horária elevada). Enfatizamos, porém, que estas regras são externas ao professor, ou seja, ele não tem o poder, por si só, de mudá-las.

Vale acrescentar que as observações nos permitiram perceber os diversos e diferentes papéis que são desempenhados por cada integrante da comunidade escolar. Posto isto, mencionamos que o coordenador do turno da noite estava sempre presente, repassando informações necessárias aos professores. Ademais, ao se aproximar o horário do intervalo, a merendeira, com muito zelo, levava o lanche dos professores. Estes, quase sempre ao final elogiavam e agradeciam a funcionária. Além disso, as observações sistemáticas da atividade nos proporcionaram visualizar que durante a aula o docente, dentre outros afazeres, explicava o assunto, atendia aos alunos individualmente, respondia aos questionamentos, enquanto que os alunos prestavam atenção na exposição da aula, realizavam exercícios e trabalhos propostos e interagiam com o professor. Estes fatos apontam para a **divisão de trabalho** instituída no ambiente escolar.

Desse modo, a divisão de responsabilidades entre os envolvidos na execução da atividade organiza as tarefas, os lugares e as funções de cada sujeito na comunidade escolar. A divisão de trabalho é responsável por estabelecer a mediação entre a comunidade escolar e o objeto, com o intuito de alcançar o **resultado** esperado, que neste caso é o progresso do aluno.

Ainda no que diz respeito ao sistema de atividade, pudemos perceber que se por um lado, o não alcance do objeto ou dos resultados e a carência de recursos podem interferir, direta ou indiretamente, na saúde dos docentes, por outro, podem se constituir como força motriz para que o sujeito (re) pense a sua atividade.

Diante desses resultados, enfatizamos que a atividade docente não é realizada isoladamente, ou seja, ela é realizada em interação com os elementos do sistema da atividade. Sendo assim, para que os resultados sejam obtidos cada um dos sujeitos que

compõe a comunidade escolar precisa desenvolver os seus respectivos papéis ou tarefas. Evidencia-se, por conseguinte, que em um sistema de atividade, as regras, a divisão de trabalho, o objetivo e o resultado precisam ser compartilhados entre os envolvidos no sistema.

Capítulo IV. Considerações finais

“Quando chega o fim do dia
Eu só penso em descansar
E voltar pra casa pros teus braços”

(Legião Urbana)

Baseando-se pela epígrafe acima e pelo contato que tivemos com os professores da EJA, percebemos que os mesmos chegam ao fim do dia cansados, querendo apenas voltar para o lar e descansar nos “braços” dos familiares. Devido à extensa carga horária que desempenham o tempo que têm para desfrutar da companhia dos familiares é pouco, comparado ao período que passam na instituição escolar.

Estudar uma atividade de trabalho é uma tarefa árdua, porém satisfatória devido aos laços que vão se construindo através das histórias narradas e, por vezes, silenciadas e expressas “apenas” através de gestos, posturas e olhares. Por meio do trabalho empírico, pudemos viver e dar vida (através deste estudo) a complexa atividade de trabalho dos docentes da EJA.

Contudo, não pretendemos, nesta sessão, esgotar as ideias sobre saúde-trabalho docente, nem tampouco propor finalizações. Temos a pretensão de sugerir reflexões que sirvam para alargar os conhecimentos acerca da temática em tese e, antes de tudo, que possam promover melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de saúde para os professores da EJA.

Por conseguinte, consideramos que o objetivo geral deste trabalho - analisar a relação existente entre a saúde e o trabalho dos professores da EJA de uma escola da rede pública municipal do Estado da Paraíba – foi alcançado, percebendo-se que a carga horária elevada, o cansaço diário, as precárias condições de trabalho, os imprevistos, as adversidades, a falta de reconhecimento, dentre outros elementos que compõem o trabalho globalmente, acabam interferindo na saúde dos professores.

No que concerne ao percurso metodológico, este contou com observações (assistemática e sistemática), entrevistas semiestruturadas e discussões em grupo, o qual nos possibilitou o acesso às informações recolhidas. A observação assistemática nos permitiu obter conhecimentos a partir de momentos casuais, porém, para tanto, estivemos sempre atentos ao que acontecia ao nosso redor. Já a observação sistemática nos proporcionou tomar conhecimento como o trabalho é desenvolvido no real da atividade. As entrevistas, por sua vez, nos levaram a compreender o que está além do manifesto/observável, ou seja, pudemos apreender o desenvolvimento da atividade

realizada por meio das explicações dos trabalhadores. E para finalizar, as discussões em grupo, permitiram uma troca aberta de informações entre os participantes e nos proporcionou realizar ajustes nos dados colhidos nas etapas anteriores, bem como incorporar novos elementos.

A temática “relação saúde-trabalho” já foi amplamente estudada em diversas categorias profissionais, entretanto, esta pesquisa mostra-se inovadora devido ao fato de ter tido como sujeitos os professores da EJA, como também pela investigação ter sido realizada em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro.

Assim sendo, este estudo contribuiu para o progresso das investigações em torno da docência, ao revelar as especificidades do trabalho do professor da EJA. Além disso, ao realizarmos encontros grupais, contribuímos para que os profissionais falassem a respeito das vicissitudes do seu trabalho, alimentados pelas possibilidades e desafios inerentes a profissão.

Com relação às limitações deste trabalho, aponta-se a participação de apenas uma escola. Devido ao reduzido tempo não tivemos como envolver outras escolas para que a pesquisa tivesse uma maior abrangência. Portanto, é proposta a seguinte agenda de pesquisa: ampliar o número de escolas a serem estudadas no município de Mamanguape, para que seja possível um diálogo mais próximo com a realidade de outras instituições. É pertinente recordar que ao ser divulgado o resultado do IDEB do município, a professora Andréia relatou que enquanto a instituição participante desta pesquisa havia ficado em primeiro lugar no *ranking*, a outra escola em que trabalhava havia ficado em último, mostrando, assim, a necessidade de estudarmos outras realidades.

Para finalizar, apresentamos alguns temas de discussão, com o intuito de promover um diálogo entre os docentes para que, eventualmente, estes consigam definir algumas ferramentas para intervir sobre a sua situação de trabalho. Os temas que consideramos que merecem um aprofundamento por parte dos docentes referem-se à: promoção de uma formação contínua adequada às necessidades dos profissionais; pensar o sentido que poderia ter se houvesse uma participação ativa dos docentes na composição das turmas e, por fim, criar um espaço que promova a discussão e a livre circulação da palavra, para que pudessem resolver, em conjunto, alguns problemas que vão surgindo ou que permitissem a partilha e construção de materiais para as aulas. Posto isto, salientamos que as sugestões elencadas apresentam como eixo central o **trabalho colaborativo**, ou seja, os temas expostos acima deverão ter como elemento basilar a colaboração e o envolvimento de

todos os elementos da comunidade escolar. Sendo assim, os temas mencionados podem ser apreciados através da figura que se segue:

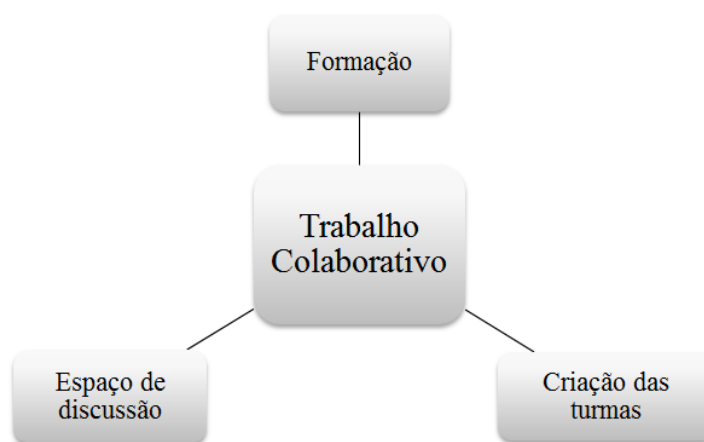


Figura 6: Trabalho Colaborativo

Com base no exposto, explicitamos que o trabalho colaborativo foi posto no centro da figura por entendermos que é através deste que as propostas do nosso trabalho passam a fazer sentido. Acreditamos que o processo de colaboração¹⁵ entre os membros da comunidade escolar pode ser capaz de construir espaços que possibilitem aos professores refletir e questionar sobre sua atividade. É através do trabalho colaborativo, da responsabilidade mútua e do diálogo intersubjetivo que os protagonistas da instituição escolar conseguirão atingir objetivos comuns.

O espaço de discussão serviria, então, para que os profissionais discutissem sobre a forma como desenvolvem a sua atividade e como fazem para preservar a saúde diante das condições adversas do trabalho. Relativamente à formação, entendemos que esta deveria ser adequada às necessidades dos professores, de modo que a prática formativa fosse negociada/construída junto com os mesmos, levando-se em consideração as experiências e os conhecimentos destes profissionais. No que concerne à criação das turmas, esta proposta surgiu porque os resultados mostraram que a disparidade etária entre os alunos era algo que provocava desconforto entre os professores, uma vez que os mesmos tinham dificuldades em lidar com a diversidade de estudantes presentes na sala de aula. De acordo com os protagonistas deste estudo, a diversidade de alunos e a juvenilização das turmas, causava sofrimento, também, pelo fato dos interesses dos estudantes com mais idade serem

¹⁵ Colaboração: na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008).

diferentes daqueles mais jovens, o que, por sua vez, acabava dificultando o trabalho e fazendo com que os alunos mais velhos desistissem de estudar.

Neste sentido, o ideal seria que, no coletivo, os profissionais pudessem discutir os principais problemas e encontrassem estratégias para lidar tanto com as questões pedagógicas (formação) e de gestão de turma, quanto com a preservação da saúde.

É essencial que se (re) pense maneiras de aprimorar as condições de trabalho a que estes profissionais estão expostos, de modo que possamos refletir não apenas sobre a qualidade do serviço que é ofertada, mas pensarmos, sobretudo, acerca das consequências das condições precárias de trabalho sobre a saúde desses trabalhadores. Conclui-se, portanto, que ao estudar a atividade de trabalho dos professores que atuam na modalidade de ensino EJA, desenvolvemos uma reflexão crítica no campo da Educação e Formação de Adultos.

Referências Bibliográficas

- Abrahão, J., Sznclwar, L., Silvino, A., Sarmet, M., & Pinho, D. (2009). *Introdução à Ergonomia*. São Paulo: Blücher.
- Abreu, M. C. S. (2006). *Formação continuada: uma reflexão sobre a resignificação da prática docente*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Agliardi, D. A. (2012, julho). *Percursos e trajetórias das políticas e práticas educativas de jovens e adultos: do direito à educação á diversidade*. IX ANPED Sul. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil.
- Albornoz, S. (2000). *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- Almeida, M. R. (2010). *A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: “Ser professor é rebolar”*. Tese de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Alves, R. de O., & Moura, M. da G. C. (2012). Formação de professores da educação de jovens e adultos. *Revista Metáfora Educacional on-line*, 12, 110-122.
- Antloga, C. S., & Mendes, A. M. (2009). Sofrimento e adoecimento dos vendedores de uma empresa de material de construção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 255-262.
- Araújo, T. M. de., & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos Epidemiológicos. *Educ. Soc.*, 30 (107), 427-449.
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 349-372.
- Baptista, I. (2010). Os professores continuam a estar na linha de frente. *A página da educação*, 2 (190), 4-5.
- Barbosa, P. P., Ursi, S., & Mattos, C. (2011, outubro). *Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância*. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. UNIREDE, Ouro Preto, Brasil.
- Barcelos, Valdo. (2006). *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P. C. da R., & Mendes, A. M. B. (2003). Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. *Psico-USF*, 8 (1), 63-70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordão-Alves, D. P., & Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, 7 (1), 23-34.

Brito, J. (2005). Trabalho e Saúde Coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (4), 879-890.

Caldeira, A. M. S. (2000, maio). *A história de vida como instrumento para a compreensão do processo de construção da identidade docente*. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. bras. enferm.*, 57 (5), 611-614.

Canguilhem, G. (1995). *O Normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto - enferm.*, 15 (4), 679-684.

Castro, T. G., Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, 31 (4), 814-825.

Chaves, S. M. (2008). Posicionamento da Pró-Reitora de Graduação da UFG. In Machado, M. M. (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp. 71-76). Brasília: Secad-MEC/UNESCO.

Clot, Y. (2006). Vygotski: Para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, 17 (2), 19-30.

Coelho, M. T. Á. D., & Filho, N. A. (2003). Os sentidos da saúde. Análise do conceito de saúde a partir da epistemologia de Canguilhem e Foucault. In Goldenberg, P., Marsiglia, R. M. G. & Gomes, M. H. A. (Eds.), *O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. (pp. 101-113). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Costa, C. G. (2013). Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. *Revista Lugares de Educação*, 3 (6), 90-103.

Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M., & Guisso, L. (2010). Saúde Docente, Condições e Carga de Trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4 (8), 147-160.

Dallepiane, J. (2006, maio). *Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos*. Seminário Nacional sobre formação de educadores de jovens e adultos. Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Brasil.

Damiani, M. F. (2006, outubro). *A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental*. 29ª Reunião Anual da Anped. Centro de Convenções, Caxambu-MG, Brasil.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230.

Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 54 (14), 7-11.

- Dejours, C. (1988). *A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33 (3), 98-104.
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Production*, 14 (3), 27-34.
- Dejours, C. (2005). *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2011). Importa-se de repetir?... Trabalhar não é derrogar. *Laboreal*, 7 (1), 76-80.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). *Psicodinâmica do trabalho. Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Enricone, D. (2004). *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Di Pierro, M. C. (2003). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa.
- Elias, M. A., & Navarro, V. L. (2006). A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de enfermagem de um hospital escola. *Rev Latino-am Enfermagem*, 14 (4), 517-25.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R-L. *Perspectives on activity theory*. (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education on and work*, 14 (1), 133-156.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 531-541.
- Ferreira, M. C., & Freire, O. N. (2001). Carga de trabalho e rotatividade na função de frentista. *Revista de Administração Contemporânea*, 5 (2), 175-200.
- Figueiredo, J. M., & Alevato, H. M. R. (2013, outubro). *A visão de prazer e sofrimento da psicodinâmica do trabalho ante a precarização e a intensificação do trabalho - breve reflexão*. XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. ABREPO, Salvador, Brasil.
- Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. do. (2009). Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. *Movimento*, 15 (01), 25-49.

- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia, Ribeirão Preto*, 14 (28), 139-152.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Conscientização – Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista*, 29, 47-62.
- Gabrielli, J. M. W., & Pelá, N. T. R. (2004). O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*, 38 (2), 168-74.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de Adultos como Direito Humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Ganime, J. F., Almeida da Silva, L., Robazzi, M. L. do C. C., Valenzuela, S. S., & Faleiro, S. A. (2010). O ruído como um dos riscos ocupacionais: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica*, 19, 1-15.
- Garcia, J. de V., Machado, T., & Zero, M. A. (2013). O papel do docente na educação de jovens e adultos. *Diálogos Pertinentes - Revista Científica de Letras*, 9 (1), 65-90.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2006). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Glanzner, C. H., Olschowsky, A., & Kantorski, L. P. (2011). O trabalho como fonte de prazer: avaliação da equipe de um Centro de Atenção Psicossocial. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45 (3), 716-721.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Rev. adm. empres.*, 35 (2), 57-63.
- Gomes, L., & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 49-62.
- Gomes, L., Masson, L. P., Brito, J. C. de., & Athayde, M. (2011). Competências, sofrimento e construção de sentido na atividade de auxiliares de enfermagem em Utin. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9 (1), 137-156.
- Gomes, C. da C., & Oliveira, R. S. de. (2013). Agentes de limpeza pública: um estudo sobre a relação prazer/ sofrimento no ambiente laboral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (spe), 138-153.

- Grisci, C. L. L. (1999). Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da Psicologia nas organizações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (1), 2-13.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo: Blücher.
- Haddad, S. (2007). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (35), 197-211.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Heemann, C. (2006). *Teoria da Atividade e o ensino de línguas*. 6º Encontro CELSUL. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Heloani, R., & Lancman, S. (2004). Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Production*, 14 (3), 77-86.
- Hennington, É. A. (2008). Gestão dos processos de trabalho e humanização em saúde: reflexões a partir da ergologia. *Rev Saúde Pública*, 42 (3), 555-561.
- Hirt, L. U., & Raitz, T. R. (2010). Revisitando a literatura sobre escolha e orientação profissional no Brasil. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 15 (1), 11-24.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). Active Interviewing. In Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Londres: Sage.
- Junges, K. dos S. (2006). *Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores*. União da Vitória: Face.
- Kantorski, L. P. (1997). As transformações no mundo do trabalho e a questão da saúde - algumas reflexões preliminares. *Rev.latino-am.enfermagem*, 5 (2), 5-15.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32 (116), 667-688.
- Lancman, S., & Sznclwar, L. I. (2004). *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo.
- Lara, P. J. de. (2011). *Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas e Evasão no município de Cáceres – MT*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, Brasil.
- Lara, C. V., & Volpi, J. H. (2012). *Lowen e Dejours: juntos a favor da saúde e da qualidade de vida no trabalho*. Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XVII, XII. Centro Reichiano, Curitiba, Brasil.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: UFMG/ArtMed.

- Lelis, I. (2012). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In Tardif, M. & Lessard, C. (Eds), *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios* (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14 (29), 152-174.
- Lemos, M., Pereira-Querol, M. A., & Almeida, I. M. de. (2013). A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17 (46), 715-727.
- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 239-277.
- Ludke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1159-1180.
- Lhuillier, D. (2013). Trabalho. *Psicologia e Sociedade*, 25 (3), 483-492.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mariano, M. do S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 76-88.
- Martins, J. T., Robazzi, M. L. do C. C., & Garanhani, M. L. (2009). Sentimentos de prazer entre enfermeiros de unidades de terapia intensiva. *Ciencia y Enfermeria*, 15 (3), 45-53.
- Máximo, T. A. C. de O., Araújo, A. J. da S., Zambroni-de-Souza, P. C., & Alberto, M. de F. P. (2011). Exigências nos percursos profissionais de gerentes de banco. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1), 66-74.
- Mello, G. N. de. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 98-110.
- Mendes, J. M. O. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES)*, 194, 1-27.
- Mendes, A. M. B. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 15 (1-3), 34-38.
- Moraes, A., & Mont'Álvão, C. (2003). *Ergonomia: Conceitos e aplicações*. Rio de Janeiro: CREATIO Design e Comunicação Ltda.
- Moreira, M. J. M. de B. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de português*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

- Morrone, C. F., & Mendes, A. M. (2003). A resignificação do sofrimento psíquico no trabalho informal. *Revista Psicologia*, 3 (2), 91-118.
- Naiff, L. A. M., & Naiff, D. G. M. (2008). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 402-407.
- Neves, M. Y., & Athayde, M. (1998). Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In Brito, J. C. de, Athayde, M. & Neves, M. Y. (Eds.), *Saúde e trabalho na escola*. (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Cesteh/Ensp/Fiocruz.
- Neves, M. Y., Seligmann-Silva, E., & Athayde, M. (2004). Saúde Mental e Trabalho: um campo de estudo em construção. In Araújo, A., Alberto, M. de F., Neves, M. Y. & Athayde, M. (Eds.), *Cenários do Trabalho – Subjetividade, movimento e enigma*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Neves, M. Y., & Seligmann-Silva, Edith. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 1-13.
- Nóvoa, A. (1991). Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 1-15.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, 142, 1-5.
- Paiva, J. (2006). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 519-539.
- Palma, R. C. D., & Moura, A. R. de. (2012). Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática. *Rev. Educ. Públ.*, 21 (47), 639-659.
- Paschoalino, J. B. de Q. (2009). *O professor desencantado: matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias.
- Penteado, R. Z. (2007). Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12 (1), 18-22.
- Pereira, D. de F. F. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. *EccoS Revista Científica*, 9 (1), 53-79.
- Piccolo, G. M. (2012). Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. *Psicologia & Sociedade*, 24 (2), 283-292.

- Porcaro, R. C. (2013). A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. *Revista Lugares de Educação*, 3 (5), 50-66.
- Rabelo, A. O. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26 (1), 57-87.
- Ribeiro, V. M. M., Vóvio, C. L., Silva, D., Mendes, M. A. de A., Mansutti, M. A., Di Pierro, M. C., Almeida, M. I., & Joia, O. (1997). *Educação de Jovens e Adultos – Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Ribeiro, V. M. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 184-201.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, 29, 29-45.
- Sampaio, M. N. (2009). Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, 5 (7), 13-27.
- Sangoi, T. P., Beck, C. L. C., Magnago, T. S. B., Freitas, N. Q., Dissen, C., Coelho, A. P. F., & Donaduzzi, D. S. da S. (2012, maio). *Prazer e sofrimento no trabalho de enfermagem: um relato de experiência*. II Jornada Internacional de Enfermagem Unifra visibilidade profissional do enfermeiro: avanços e conquistas. Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, Brasil.
- Santos, G. B. dos. (2009). Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *Trab. Educ. Saúde*, 7 (2), 285-304.
- Santos, G. B. dos. (2013). Usos e limites da imagem da docência como profissão. *Rev. Bras. Educ.*, 18 (52), 11-25.
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2 (1), 34-41.
- Santos, F. A., Neves, M. Y. R., & Almeida, M. R. (2009, outubro). *As condições de trabalho e saúde de professoras de escolas de ensino fundamental de João Pessoa – PB*. II Seminário Nacional Gênero e Práticas culturais – culturas, leituras e representações. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Scaramussa, K. R., & Álvaro, G. dos S. (2006, setembro). *A formação de professores em EJA: teoria e prática – unidade em permanente construção*. VII Semana de Alfabetização. Centro Universitário São Camilo, Espírito Santo, Brasil.
- Scliar, M. (2007). História do conceito de saúde. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, 17 (1), 29-41.

- Scortegagna, P. A., & Oliveira, R. de C. da S. (2006). Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 5 (2), 1-15.
- SEED. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: MEMVAVMEM Editora.
- Segre, M., & Ferraz, F. C. (1997). O conceito de saúde. *Revista de Saúde Pública*, 31 (5), 538-542.
- Silva, J. L. M. da. (2012). *Ensino de história em EJA: identidade e imagens*. São Paulo: Moderna.
- Silva, P. C., & Merlo, Á. R. C. (2007). Prazer e sofrimento de psicólogos no trabalho em empresas privadas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (1), 132-147.
- Soares, L. (2008). Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In Machado, M. M. (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp. 57-72). Brasília: Secad-MEC/UNESCO.
- Soares, L., & Simões, F. M. (2005). A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, 29 (2), 25-39.
- Soares, L., & Venâncio, A. R. (2007). Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar em Revista*, 29, 141-156.
- Sousa, J. G. A. M. de. (2010). *Supervisão Pedagógica: O papel do Orientador/O papel do Estagiário*. Tese de Mestrado em Educação Física, Universidade de Trás - Os - Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Souto, D. F. (2003). *Saúde no trabalho: uma revolução em andamento*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional.
- Souto, N. Q. de O. (2013). *Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Strelhow, T. B. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. *Revista Histedbr On-line*, 38, 49-59.
- Sznelwar, L., & Uchida, S. (2004). Ser auxiliar de enfermagem: um olhar da psicodinâmica do trabalho. *Production*, 14 (3), 87-98.
- Sznelwar, L. I., Uchida, S. & Lancman, S. (2011). A subjetividade no trabalho em questão. *Tempo Social*, 23 (1), 11-30.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Teiger, C. (1992). Le Travail, cet Obscur Objet de L'Ergonomie. Colloque Interdisciplinaire Travail: Recherche et Prospective (pp.111-126). Lyon: PIRTTEM-CNRS.

Vasconcelos, A. C. L. (2005). *A situação de trabalho e saúde mental de professoras da primeira fase do ensino fundamental em escolas públicas do município de João Pessoa – PB*. Tese de Mestrado em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

Vedovato, T. G., & Monteiro, M. I. (2008). Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42 (2), 291-297.

Vieira, C. E. C., Barros, V. A., & Lima, F. de P. A. (2007). Uma abordagem da psicologia do trabalho, na presença do trabalho. *Psicologia em Revista*, 13 (1), 155-168.

Vóvio, C. L., & Bicas, M. de S. (2005). Formação de educadores: aprendendo com a experiência. In UNESCO (Ed.), *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. (pp. 201-211). Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.

Wanderbroocke, A. C., & Moré, C. (2012). Significados de violência familiar para idosos no contexto da atenção primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (4), 435-442.

Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito*, 2 (1), 16-30.

Zanetti, M. A. (2008). Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas. In Machado, M. M. (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos*. (pp. 77-82). Brasília: Secad-MEC/UNESCO.

Anexo A: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO PORTO

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo analisado o projeto de investigação de **Arianne Carvalho Lima Cunha**, designado "Saúde e trabalho docente: implicações e constrangimentos", orientado pela Doutora Marta Santos, emite um parecer favorável com a seguinte sugestão:

- a) A explicitação das razões da focagem nas relações entre a saúde e o trabalho docente com jovens e adultos ajuda a perceber melhor a utilidade desta investigação para a formação dos investigadores/orientada e para os participantes na investigação, pelo que poderiam ser integrados no termo de consentimento informado.

FPCEUP, 11 de julho de 2014

O Presidente,

Prof. Joaquim Luís Coimbra

Anexo B: Termo de Consentimento Institucional

Prezado (a) senhor (a),

Eu, Arianne Carvalho Lima Cunha, estudante do Mestrado em Educação e Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendo desenvolver um trabalho de investigação acerca da relação entre saúde e trabalho docente, cujo objetivo é contribuir para uma melhor compreensão desta profissão.

Logo, venho através deste meio solicitar a vossa permissão para efetuar, nesta escola, o processo de coleta de dados, que permitirá, a realização desta pesquisa, ressaltando que por se tratar de um trabalho académico, fica completamente garantido o sigilo das informações obtidas junto aos participantes.

Desse modo, coloco-me a disposição para esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa do estudo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser explicadas pela pesquisadora e por sua professora-orientadora Dra. Marta Santos através dos e-mails: ariannecarvalho@hotmail.com e marta@fpce.up.pt.

Atenciosamente, com os melhores cumprimentos.

Dra. Marta Santos

Arianne Carvalho

Assinatura do (a) Diretor (a)

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) professor (a),

Neste momento encontro-me em processo de coleta de dados da minha Tese de Mestrado, cujo objetivo principal é Compreender e analisar a relação entre saúde e trabalho de docentes da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de Mamanguape - Paraíba. Assim, solicito a vossa colaboração no estudo, assegurando que, por ocasião da publicação dos resultados, serão mantidos o anonimato e o sigilo de informações.

Esclareço, desde já, que a participação é voluntária, logo, poderá a qualquer momento, recusar a participar do estudo ou abandoná-lo, sem que haja qualquer dano, como também, não terá obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas.

Diante do exposto, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) acerca dos objetivos da investigação e concordo em participar da mesma.

Atenciosamente,

Dra. Marta Santos

Arianne Carvalho

Local e data:

Anexo D: Informações sócio demográficas

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: _____

Estado civil: _____

Possui filhos? _____ Quantos? _____

Possui Formação Superior? _____ Qual o curso? _____

Possui Pós Graduação? _____ Em que? _____

Há quanto tempo atua na área da docência? _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Qual o valor do seu salário mensal? _____

Qual a sua jornada de trabalho semanal? _____

Qual a Disciplina que você atua? _____

Você trabalha em mais de uma escola? _____

Quais os turnos em que trabalha? _____

Obrigada pela colaboração.

Anexo E: Roteiro de Observação Sistemática

Nome do professor (a):

Data da observação:

Horário:

Disciplina ministrada:

Aspectos físicos e materiais da sala de aula:

Ações dos professores, explicações e comentários:

Impressões do pesquisador:

Anexo F: Roteiro de entrevista

- 1) Fale sobre sua trajetória profissional e como se tornou um professor da EJA.
- 2) Fale sobre a sua formação profissional, antes e durante o exercício da sua atividade como docente.
- 3) O que o levou a escolher a docência como atividade profissional?
- 4) Quais eram as suas expectativas em ser professor (a) da EJA? Em que medida elas foram atendidas?
- 5) Se fosse possível, você escolheria outra profissão? Por quê?
- 6) Descreva, com detalhes, um dia de trabalho seu.
- 7) O que é um dia bom de trabalho? E um dia ruim?
- 8) Que imprevistos acontecem frequentemente com seu trabalho e como você os enfrenta?
- 9) Qual a sua opinião sobre as condições de trabalho (salário, jornada, recursos físicos e materiais)?
- 10) Quais são as fontes geradoras de prazer no trabalho? E as de sofrimento?
- 11) No geral, a profissão é mais fonte de prazer ou de descontentamento? Por quê?
- 12) Ao longo de sua trajetória profissional como docente surgiu algum problema de saúde relacionado ao trabalho? Como encarou este problema?
- 13) Como você avalia o seu estado de saúde dentro da realidade que vivencia no seu contexto laboral?
- 14) O que considera que pode afetar a sua saúde no trabalho?
- 15) O que considera mais fácil e difícil de realizar em seu trabalho? Por quê? Pode dar exemplos?
- 16) Que temas ou assuntos (referentes à profissão docente) você considera importante levarmos para a discussão em grupo?

Anexo G: Roteiros - Discussões em grupo

1º Tema: Formação Profissional do professor da EJA

- 1) Que comentários vocês teriam a fazer sobre essa fala: *“Eu fui exercer a docência como se fosse na escola regular. Eu não tinha uma visão de EJA. Comecei a ensinar e a me moldar para esta modalidade aos poucos”*.
- 2) O que significa ser um professor da EJA?
- 3) Quais características vocês consideram importantes para o docente da EJA?
- 4) Como vocês entendem que deveria ser a Formação do professor da EJA?
- 5) A quem cabe a responsabilidade por essa formação?
- 6) O que sabem agora em relação ao fato do que é ser professor da EJA que não sabiam antes? Como fizeram essa aprendizagem? Com quem?

2º Tema: Evasão do aluno da EJA

Que comentários teriam a fazer acerca das seguintes falas:

“A EJA tem muita evasão, qualquer coisinha se você arrojar... Ah, isso está complicado demais, venho mais não”.

“Quando chego na sala de aula que vejo apenas dois ou três alunos, tento dar o conteúdo que trouxe, porque sabemos que no dia seguinte pode vir apenas os mesmos dois ou três. Eu tento não demonstrar que estou decepcionada, tento não demonstrar que a minha autoestima está lá embaixo, porque fica mesmo”.

3º Reconhecimento Profissional

- 1) Sobre a questão do reconhecimento no trabalho, o que vocês têm a dizer?

“Não me sinto valorizada de jeito nenhum. Nem pela sociedade, nem pelos alunos, nem pelo poder público. Valor nenhum, de classe nenhuma. Nem pela própria classe. Não existe valor. Professor não tem valor”.

“Sou reconhecido por alguns alunos. Reconhecimento da sociedade? Hum... Muito pouco, muito pouco. Eu acho que do jeito que você merecia, certo reconhecimento, você não tem”.

Visão em relação à própria categoria profissional

- 2) Que comentários vocês teriam a fazer em relação a essa fala:

“A classe de professor, que foi uma das primeiras profissões e que forma as demais é a pior que tem em termos de desunião... Então, como é que a gente vai querer salários melhores, salários dignos se nós somos desunidos? [...] Não tem como essa classe ir para frente. Temos que engolir 1,2% de aumento. Fazer o que?”

- 3) O que justifica (ou não) continuar nessa profissão?

Anexo H: Exemplo de quadro devolutivo

Consequências da Atividade para a Saúde				
Estado de saúde atual	Fatores do contexto laboral que podem afetar a saúde	Como terminam um dia de trabalho	Problemas de saúde relacionados ao trabalho	Como encaram os problemas de saúde
Razoável	Ventiladores empoeirados e barulhentos;	Péssimos;	Problemas vocais;	Normatividade: “Ossos do ofício”.
Debilitado		Exaustos;	Osteomusculares;	
Ruim	Trabalho estressante;	Cansados e	Saúde Mental (Psicossomático);	
	<i>Bullying</i> ;	Fatigados.	Problemas alérgicos;	
	Barulho extra e intra-sala;		Relacionados à visão.	
	Mal-estar com alunos ou colegas de trabalho;			
	Uso intensivo da voz.			

Anexo I: Indicadores das subcategorias e Unidades de conteúdo

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem	Unidades de Conteúdo
<i>Motivos subjativos da inserção profissional</i>	Ausência de escolha	Influência materna	Andréia , entrevista individual: Eu não escolhi. Minha mãe dizia: profissão de pobre é ser professor e o meu papel é formar vocês (éramos cinco irmãs). Eu vou formá-las como professoras, depois, vejam o que querem e aí todo mundo entrou nessa.
		Falta de opção e necessidade financeira	Bruno , entrevista individual: Não tive escolha. Entrei na docência por falta de opção. Eu fazia outro curso, mas como precisava de dinheiro, porque eu já tinha filhos, tive que dá aulas. (Entrevista Individual, B).
			Carol , entrevista individual: Eu não escolhi ser professora. Entrei na docência mais por necessidade e entrando pela necessidade peguei amor à coisa e hoje eu sou uma professore que gosta de ensinar. Apesar de ter entrado por necessidade, é uma profissão que eu amo.
		Falta de oportunidade	Daniela , entrevista individual: Comecei a lecionar por falta de oportunidade, mas aprendi a gostar da profissão. Não tive escolha, nunca tinha pensado em ser professora, eu não queria de jeito nenhum.
		Acaso	Erick , entrevista individual: Nunca pensei em ser professor... Posso dizer que foi até um acaso. (Entrevista individual, E).
	Escolha	Vocação	Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: No meu caso acho que escolhi por causa da vocação. Eu queria ser isso, eu sempre quis ser professor.
	Ausência de escolha (EJA)	Falta de opção	Andréia , entrevista individual: Tornei-me professora da EJA por falta de opção. A escola precisava, então comecei a ensinar e acabei gostando.
			Daniela , entrevista individual: Iniciei na EJA através do Programa Alfabetização Solidária. Iniciei por falta de opção. No início eu não gostava, confesso que aprendi a gostar por causa dos alunos, pois quando os via aprendendo comecei a ter satisfação, me apaixonei pela profissão.
		Necessidade escolar	Carol , entrevista individual:

			Professor da EJA vem mais como uma necessidade da escola.
			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Comecei a ensinar na EJA por necessidade da rede de ensino que, no início, não tinha pessoas formadas, nem capacitadas, nem com disponibilidade de horário para atuarem na EJA, aí assumimos esse compromisso.
		Imposição	Bruno , entrevista individual: Aqui você não escolhe. Simplesmente dizem: você vai ensinar a EJA.
	Ausência de expectativas face à EJA	Desconhecimento	Andréia , entrevista individual: No início não tinha muita expectativa. Fui exercer a docência como se fosse na escola regular. Eu não tinha uma visão da EJA. Comecei a me moldar para esta modalidade/segmento aos poucos.
			Bruno , entrevista individual: Não tinha expectativa nenhuma, eu nem sonhava, nem tinha conhecimento sobre esta modalidade. Caí de paraquedas. Disseram: a EJA vai ser todo mundo no turno da noite, então não tive opção.
			Carol , entrevista individual: Não nutria expectativas. Fui convidada para ser professora da EJA e entrei sem saber o que fazer, porque essa modalidade é diferente.
			Erick , entrevista individual: Não tinha expectativa, porque eu achava que não precisava de tanta preparação para ensinar adultos, ou seja, eu não tinha conhecimento. Depois vi que não é bem assim. A gente lida com um público bem diferenciado, ou seja, trabalhamos com pessoas que chegam cansadas, porque passam o dia inteiro no trabalho.
			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: No meu caso, eu não tinha expectativa, porque desconhecia a realidade da EJA.
	Mudança de profissão	Desvalorização	Andréia , entrevista individual: Com certeza. O meu foco, hoje, não diria que é sair da educação, porque eu sei que tenho dom, isso é inquestionável, mas pela questão da falta de valorização e satisfação é difícil. Isso me faz pensar em mudar de profissão. Andréia , entrevista individual: Pretendo ter uma profissão alternativa, tipo outro concurso sem ser na área da educação e estou tentando estudar. A nossa profissão é muito desvalorizada.

		Baixos salários	Bruno , entrevista individual: Já escolhi outra profissão. Estou como professor, eu gosto. O salário é pouco, mas estou lá ainda porque gosto. Apesar de trabalhar com amor, eu tenho necessidades reais. Por amor eu não compro batata, remédio... Ninguém compra nada por amor, só compra com dinheiro. Então pronto, trabalho por dinheiro.
		Descaso	Carol , entrevista individual: Diante do que vem acontecendo com a educação e do descaso que somos tratados, se eu pudesse mudar de profissão, mudaria.
		Carga horária elevada	Daniela , entrevista individual: Com certeza, sem sombra de dúvidas mudaria de profissão. É muito cansativo. A carga horária é muito cansativa.

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem	Unidades de Conteúdo
A <i>Formação e o ser professor da EJA</i>	Ausência de Formação		Andréia , entrevista individual: Nunca fiz nenhum curso direcionado para a EJA, inclusive quando fui fazer minha primeira Especialização, eu queria EJA, mas não conseguimos formar turma, então entrei na Psicopedagogia. Também não existe muita capacitação em EJA. Somos incluídos nas capacitações destinadas aos professores da educação básica, o que é totalmente diferente e aí fica muito abrangente.
			Bruno , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Não temos formação específica em EJA, aí a gente tá na sala de aula sem saber como trabalhar com jovens e adultos. O que deveria ser feito? Esses professores serem formados para a EJA.
			Carol , entrevista individual: O professor da EJA não tem aquela formação específica, mas, por exemplo, está precisando de um professor para a EJA aí nós somos convidados do ensino regular a vir para o ensino da EJA.
			Carol , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A gente chega na EJA sem saber o que fazer. Nós não temos uma preparação, não temos uma formação em EJA, caímos de paraquedas, então temos que nos adequar de acordo com a situação.
			Daniela , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: É uma realidade gritante. É uma necessidade enorme que a gente tem de qualificação e formação para a EJA.
	Formação Ideal	Universidade	Daniela , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Os professores deveriam ser formados para a EJA, ou seja, a formação deveria começar pela Universidade.
			Erick , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Teria que começar pela Universidade, olhando diferenciado para o professor. Deveria ter uma cadeira específica para a EJA para que tivéssemos uma base para atuar nesta modalidade.
		Continuada	Andréia , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Deveria ser uma Formação continuada. Se não tivemos a inicial que a gente tenha pelo menos a continuada, porque através dela nós vamos entender toda carência daquele aluno.
			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Deveria ser uma formação continuada.
	Responsável pela formação	Própria pessoa	Andréia , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A responsabilidade pela formação, também é de cada um de nós, ou seja, tinha que ter uma disposição individual.

		Município	Andréia , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A responsabilidade é do governo municipal, então ele deveria nos incentivar. Falam tanto em capacitação, mas na hora de capacitar não dão subsídio.
			Carol , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A responsabilidade é do município. Não tem nenhum investimento no professor. Alguns professores que têm Pós-Graduação e outros que já estão pensando num Mestrado é porque estão fazendo isso do próprio bolso e porque realmente querem, mas não temos incentivo.
			Daniela , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Acredito que seja da própria rede de ensino. Falta incentivo do Governo municipal.
			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Acredito que a responsabilidade pela formação é do próprio município. Não é para melhorar, não é para qualificar e dar resultados?
	Professor Real	Luta constante	Erick , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Ser um professor da EJA é um grande desafio. A gente luta constantemente contra muita coisa, temos a questão do aluno querer desistir e a gente fica com aquela ansiedade, pensando no que vai acontecer com a EJA.
		Vive à deriva	Carol , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: O professor da EJA hoje vive à deriva. Na verdade, estamos à procura de uma fórmula que pelo menos possamos produzir um pouquinho, porque é difícil.
		Sem perfil	Bruno , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Ser um professor da EJA hoje é muito difícil. Nós não temos um perfil de aluno, então acho difícil ter um perfil de professor. O professor da EJA ainda está se encontrando.
			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Vejo o professor da EJA como aquele que quer fazer o melhor, mas que não consegue devido ao sistema. O professor da EJA não tem um perfil.
		Fantoches	Bruno , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Ser professor da EJA, hoje, é ser um fantoche. O professor só ocupa aquele espaço que o sistema quer, ou que os governantes querem. Outra coisa, ele é mais uma peça no tabuleiro, ou seja, tem que ter o espaço dele, mas não encontra esse espaço.
	Professor Ideal	Conquista o aluno	Andréia , entrevista individual: Na EJA temos que conquistar o aluno. A palavra da minha vida na EJA é conquista.
			Andréia , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1:

			O lema do professor da EJA deveria ser conquista. O professor desejado para a EJA é aquele que conquista o aluno.
			Carol , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Eu fui aprendendo que a conquista é a principal característica do professor da EJA.
			Daniela , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A conquista poderia ser uma característica fundamental para ser professor da EJA, porque você tem que chegar na sala de aula e conquistar aquele aluno.
			Erick , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: A principal característica é a conquista. Tem que conquistar o aluno.
		Veste a camisa	Bruno , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: O professor da EJA deveria ser um professor que levanta a bandeira e veste a camisa da EJA.
			Erick , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Nem todo professor que é convidado para ensinar a EJA tem capacidade para ensinar. Ele não se adapta, porque tem que ter uma coisa diferenciada, tem que vestir a camisa da EJA.
		Mágico	Bruno , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: O professor da EJA teria que ser um verdadeiro mágico, para lidar com uma clientela totalmente inexplicável.
		Maleável	Andréia , entrevista individual: Quando comecei a trabalhar na EJA, passei a ser mais light e a entender que eu não trabalhava só com o aluno, mas com o indivíduo. Passei a entender que o professor da EJA precisava ser maleável.
			Bruno , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Precisa ser um professor maleável. Ser uma pessoa de temperamento bom, mais muito bom mesmo. Se você for explosivo, você estoura na sala de aula. Eu ainda não me vejo com essas características.
			Ramalho , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: O professor da EJA tem que ser maleável, tem que entender que tem aluno pai de família ou mãe de família. Temos que agir com cautela.
	Atribuições do professor	Múltiplas atribuições	Andréia , entrevista individual: O papel do professor está invertido, o docente hoje é cobrado a ser mãe, pai, ensinar bem, ser organizado, ser um bom profissional, ou seja, precisa ser tudo. Andréia , discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: O professor tem que ser psicólogo, tem que ser tudo. Mas ninguém tem esse olhar para nós, ninguém é formado para saber se o professor está bem, se está ruim.

			<p>Carol, entrevista individual: Somos levados a fazer de tudo hoje. Os professores é quem mais estão preocupados com a educação dos alunos. Acabamos fazendo o papel de pai daquele aluno que não está nem aí e ficamos preocupados porque no final do ano aquele resultado se transforma em número e quando não dá rendimento é o professor quem é culpado.</p>
			<p>Daniela, entrevista individual: Atualmente o professor é obrigado a fazer “n” coisas. Todo dia é a mesma luta, é um recomeço constante, mas ninguém percebe o nosso esforço.</p>
			<p>Daniela, entrevista individual: O professor tem que fazer e ser de tudo hoje. Tem que entender que o aluno tem problemas em casa, tem que entender que o aluno não tem condições, então perdeu o foco.</p>
			<p>Felipe, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Antigamente a função do professor era ensinar, hoje em dia não. Temos que ser pai, tio, tia, avô, babá. Temos que ser tudo e ao mesmo tempo nada.</p>

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem	Unidades de Conteúdo
Entre o prazer, o sofrimento e a continuidade na atividade docente.	Indicadores de prazer	Aprendizagem do aluno	Andréia , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1: É muito gratificante quando vemos que o aluno está aprendendo.
			Carol , entrevista individual: Quando pego um aluno que não sabe ler e consigo deixá-lo lendo e escrevendo, isso me dá um prazer muito grande. Esse é o prêmio da minha profissão.
			Daniela , entrevista individual: Você sente prazer quando sai com a certeza que os alunos aprenderam, efetuaram as atividades, interagiram, ou seja, houve aquele <i>feedback</i> .
		Atinge o objetivo	Bruno , entrevista individual: É prazeroso quando você vê o resultado do seu trabalho. Quando consigo atingir pelo menos um pouquinho daquilo que planejei.
			Erick , entrevista individual: O professor fica satisfeito quando o que programou dá certo, ou seja, sente-se bem quando consegue fazer o que havia programado.
			Erick , entrevista individual: Quando conseguimos atingir nosso objetivo, ou seja, preparamos uma aula e no final do dia percebemos que os alunos se interessaram, debateram e aprenderam alguma coisa, acho isso gratificante.
		Progresso do aluno	Carol , entrevista individual: Sinto prazer quando termina o ano e eu vejo que o aluno tem condições de levar adiante a série seguinte.
			Erick , entrevista individual: A aprovação de um aluno para a Universidade, eu vejo assim: é prazeroso.
		Reconhecimento do aluno	Andréia , entrevista individual: Realizo-me quando termino um dia que tenha dado uma boa aula em alguma turma e quando consigo ter um <i>feedback</i> do aluno.
			Bruno , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Temos alguns alunos que nos reconhecem e valorizam, ficamos felizes ao perceber isso. Eu vejo, hoje, tenho mais amigos alunos, do que amigos professores. Isso quer dizer que me sinto mais valorizado pelos alunos, do que pelos professores, porque a própria classe não se valoriza.

		Relação de amizade	<p>Bruno, entrevista individual: A fonte de prazer é o ciclo de amizade que faço com os alunos e alguns professores. Não tem outra.</p>
			<p>Daniela, entrevista individual: A relação de amizade com os alunos é gratificante. Na sala de aula eles podem não me atender, mas lá fora, consigo manter um laço de amizade com eles.</p>
	Indicadores de sofrimento	Carência de apoio pedagógico	<p>Andréia, entrevista individual: Uma coisa que me causa sofrimento é a falta de monitoria. Acredito que o professor deveria ter uma coordenação que estivesse preocupada com a aula que vai ser ministrada, como vai dar e que recurso precisa, porque o docente fica solto. Falta um coordenador que olhe no seu olho e pergunte o que podemos fazer para melhorar. Fico triste, porque as pessoas se fazem indiferentes.</p>
		Diversidade e juvenilização de alunos	<p>Andréia, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Quer queira, quer não são duas clientelas totalmente diferentes dentro de um mesmo espaço. Essa questão faz com que o professor sofra.</p> <p>Bruno, entrevista individual: Nós temos alunos de quatorze anos de idade na EJA. Às vezes está lá, passa, não passa, empurra para a EJA. Resultado: hoje temos duas clientelas na EJA, essa que eu estou falando, que é a escória e tem uma clientela que é o pai de família, a mãe de família que realmente não teve oportunidade.</p> <p>Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Você lida com duas clientelas, aqueles mais maduros e os adolescentes. Na verdade, não são simplesmente adolescentes, são alunos que já foram reprovados. São aqueles que dizem que não tem jeito e mandam para a EJA. Isso te deixa desnortado, isso te faz sofrer.</p> <p>Carol, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Hoje o professor lida com uma diversidade muito grande de alunos. Você lidar com pessoas maduras, de certa idade, totalmente diferente de uma outra clientela e que há um confronto na sala de aula, é difícil, causa, realmente, um sofrimento.</p> <p>Daniela, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: É realmente complicado, a clientela é complicadíssima. Você tem duas clientelas totalmente avessas.</p> <p>Erick, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: O público hoje está muito misturado. Hoje entrou muito jovem na EJA. Tivemos que mudar nossa maneira de trabalhar. Sofremos com este fato. Houve outra coisa, o jovem quando entrou empurrou o mais velho, aquele com mais idade para sair.</p> <p>Felipe, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Hoje na EJA, trabalhamos com duas clientelas, aqueles mais velhos e depois que começou a colocar esses meninos que eram para estar no ensino regular a coisa começou a desandar. Veja como a vida do</p>

			<p>professor torna-se difícil.</p> <p>Felipe, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Tem aquela clientela que é de um pessoal mais adulto que quer alguma coisa, que tem o desejo de aprender e se qualificar realmente. Essa diversidade, são aqueles adolescentes de treze ou quatorze anos que não sabem nem o porque estão aqui.</p>
		Desinteresse do aluno	<p>Carol, entrevista individual: Fico triste quando estou falando, explicando, querendo que os alunos aprendam, mas percebo que não tem ninguém olhando a aula. Não estão prestando atenção. Parece que o professor é transparente.</p>
		Desrespeito	<p>Andréia, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo 1: Me desgasta muito essa questão de saber que vou chegar na escola e não vou ser bem recebida pelos alunos. Acho isso um desrespeito muito grande. Pense numa coisa que estou tentando trabalhar em mim, estou tentando me blindar.</p> <p>Bruno, entrevista individual: Você trabalhar num lugar onde as pessoas não têm respeito, nem o mínimo de consideração, isso estressa. Você tem que engolir a seco para evitar problemas maiores.</p> <p>Bruno, entrevista individual: A fonte de sofrimento é ser tratado com desprezo. Tenho os alunos como meus amigos e amigos, geralmente, querem o bem. Você já imaginou querer o bem de alguém e não conseguir? O aluno está envolto de uma redoma e você não consegue passar para ele o que pretende.</p> <p>Carol, entrevista individual: Sofrimento é quando você encontra um aluno que não te respeita ou que fala mal com você.</p> <p>Erick, entrevista individual: Tem dia que você se sente desprezado pelo aluno. Às vezes eu pergunto o que eu fui fazer na escola, porque o aluno não te escuta. Procuramos dar o melhor e quando não conseguimos, estressa muito. Tem dias de trabalho que é melhor esquecer.</p>
		Evasão	<p>Andréia, entrevista individual: A EJA tem muita evasão, qualquer coisinha se você arroxar... Ah, isso está complicado demais, venho mais não.</p> <p>Andréia, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo1: Nós estamos aqui nos descabelando para que os alunos permaneçam na sala de aula.</p> <p>Andréia, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: A evasão faz com que o professor fique desestruturado profissionalmente. Vai fechar uma sala de aula e a gente como é que fica?</p>

			<p>Andréia, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: A gente está motivado pelos alunos, mas quando eles desistem, a gente sofre.</p>
			<p>Bruno, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: Eu fico muito triste pela evasão, porque você vê uma sala de aula de quarenta alunos terminarem com quatro e, além disso, você chegar numa Câmara Municipal e os vereadores falarem que a culpa é sua, isso dói. É tirar toda a responsabilidade de um sistema e jogar a culpa na gente. Pegar o fardo, colocar nas costas da gente, dói.</p>
			<p>Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Você fica desmotivado com a evasão, mas não deixa a peteca cair. A evasão causa sofrimento no professor.</p>
			<p>Daniela, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: A minha autoestima fica lá embaixo mesmo com a evasão. Tem professor que não liga.</p>
			<p>Erick, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Ficamos preocupados com a evasão, porque não sabemos se vamos ter alunos no próximo ano.</p>
			<p>Felipe, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: A gente fica apreensivo, a gente sofre, porque a sociedade chega a culpar o professor pela evasão.</p>
		Falta de Reconhecimento	<p>Andréia, entrevista individual: Meu descontentamento maior é saber que a nossa profissão é tão importante, que o meu papel enquanto professor é essencial para aquele aluno que está ali, mas acontece que como a gente não tem um reconhecimento externo, eles também não valorizam, nem reconhecem internamente.</p>
			<p>Andréia, entrevista individual: Para mim é muito ruim e me entristece dá uma aula e não ter <i>feedback</i> do aluno.</p>
			<p>Bruno, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Na verdade o professor hoje é mais um fantoche, porque simplesmente dizem: dê sua aula e tchau. Falta reconhecimento, respeito, não falta apenas valorização salarial, mas sim o reconhecimento simbólico.</p>
			<p>Carol, entrevista individual: A falta de reconhecimento e valorização causa sofrimento. Lutamos para ver o aluno aprendendo e vemos que nosso trabalho está ficando cada vez mais sufocante, porque todo apoio é dado ao aluno.</p>
			<p>Carol, entrevista individual: Sofremos por perceber que não temos reconhecimento por parte do governo, nem do prefeito. Todo investimento da educação vem voltado para o aluno e não para o professor. Vem, também, para a escola, para reformar e construir. Nós tivemos o ano passado 1% de aumento, esse ano 1,2% e aí, como dizer que somos reconhecidos?</p>

			<p>Daniela, entrevista individual: Não me sinto valorizada de jeito nenhum. Nem pela sociedade, nem pelos alunos, nem pelo poder público. Valor nenhum, de classe nenhuma. Nem pela própria classe. Não existe valor. Professor não tem valor. A gente sofre com essa falta de reconhecimento.</p>
			<p>Erick, entrevista individual: Reconhecimento da sociedade? Hum... Muito pouco, muito pouco. Eu acho que do jeito que você merecia, certo reconhecimento, você não tem. Tem professor que sofre com a ausência de reconhecimento.</p>
			<p>Felipe, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: A falta de reconhecimento começa pela baixa remuneração. O professor sofre com a falta de reconhecimento.</p>
		Não progresso do aluno	<p>Erick, entrevista individual: Quando um aluno não consegue seguir adiante. Já tivemos alunos que nos esforçamos por ele, mas que teve um final trágico, vencido pelas drogas. Isso é bem desanimador, porque lidamos com pessoas, com sentimentos e querendo ou não, nos envolvemos. Quando a gente sabe que o aluno não está desenvolvendo, não está indo bem, a gente se preocupa, a gente sofre.</p>
		Sobrecarga	<p>Bruno, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: O professor cansa demais. Não é só o cansaço físico. O cansaço físico é o de menos, é realmente o mental, o estresse que você não tem como recarregar rápido. Eu acho que é exaustivo, é sofrido.</p>
			<p>Felipe, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: O professor para se manter dignamente tem que trabalhar em mais de um local. Isso sobrecarrega e a gente sofre.</p>
	Permanência na profissão	Gosto pelo trabalho	<p>Bruno, discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: O que justifica a minha permanência na sala de aula é o gostar da profissão. Eu gosto de dar aula, eu gosto do que faço. Se eu recebesse a mesma coisa que recebo no meu outro trabalho e tivesse a segurança que tenho lá, eu não trocaria esse emprego por nada no mundo.</p>
			<p>Daniela, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1: Continuo nessa profissão porque gosto de trabalhar na Educação.</p>
			<p>Erick, entrevista individual: Minha mãe diz que é para eu deixar de ensinar, porque toda vez que chega lá em casa, vê uma pilha de livro e aquele monte de trabalho. Mas eu permaneço, porque gosto dessa profissão. Apesar de ser um trabalho sofrido, eu gosto do que faço.</p>
			<p>Erick, discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1: Apesar de todo o sofrimento, eu adoro o que eu faço.</p>

			Felipe , discussão em grupo, primeiro encontro, grupo2: Essa é a profissão que eu escolhi. Simplesmente com todos os percalços, eu ainda amo o que faço.
		Necessidade financeira	Bruno , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Não saio porque o que ganho dá para pagar algumas contas, por exemplo, a mensalidade da escola da minha filha que estuda em escola particular, deveria ser na pública, mas não é, porque nem mesmo a gente confia na própria escola.
		Estabilidade	Carol , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo1: Vou esperar terminar meus anos para me aposentar. Permaneço na profissão, porque o meu emprego é um cargo público efetivo, só por isso.

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem	Unidades de Conteúdo
<i>Recursos, dificuldades e estratégias defensivas</i>	Salário	Razoável	Andréia , entrevista individual: Eu não tenho do que reclamar. O salário não é tão ruim. Pela flexibilidade do trabalho que temos ganhar o que ganhamos não é tão ruim.
		Ruim	Carol , entrevista individual: O salário é uma das coisas que eu não gosto muito bem. Observando de acordo com o piso nacional, ele não é bom. Nosso salário deveria ser melhor.
			Erick , entrevista individual: O salário é ruim. Se for pensar na questão do dinheiro que recebemos, não temos vontade de sair de casa para vir dar aula.
		Péssimo	Bruno , entrevista individual: Salário não é ruim, é péssimo. Para você ter uma ideia, eu estava conversando com um produtor de cana, eu disse o meu salário e ele disse que tem cortador de cana que tira duas vezes mais que o meu salário.
			Bruno , discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: Salário é péssimo, é pior que ruim. Se o professor ganhasse bem, não precisava abandonar a carreira, sair para uma outra, galgar um outro espaço ou ter dois empregos para poder se manter.
	Jornada	Elevada	Daniela , entrevista individual: Sinceramente, o pouco conhecimento que tenho do salário de outras profissões, o do professor não é salário. É muito baixo, é muito insignificante.
			Daniela , entrevista individual: O salário desse profissional acho que não posso nem chamar de salário, é melhor chamar de gratificação. É muito baixo, é insignificante. Tem cortador de cana que chega a ganhar mais que um professor, a que ponto a Educação chegou. É realmente péssimo. Por causa dos baixos salários somos obrigados a trabalhar em outros locais.
			Daniela , entrevista individual: Quanto à jornada, acho muito pesado porque você tem que vir para a escola, também, no sábado. Aqui a gente se reúne uma vez por mês, num sábado. Trabalhamos muito mais que trinta horas. No domingo à noite eu não faço outra coisa, não vou para lugar nenhum porque fico até às 22 horas preparando aula para a segunda já que durante a semana eu não posso preparar em virtude do outro trabalho.
			Daniela , entrevista individual: A jornada é muito cansativa. Você não trabalha apenas na sala de aula, trabalha na sala de aula, leva para

			<p>casa e nos fins de semana permanece trabalhando, ou seja, o professor não tem o fim de semana para descansar. O professor trabalha, se esforça e não tem vida fora da escola, porque leva a escola para casa.</p>
			<p>Erick, entrevista individual: No tocante à jornada, tem dias que fico hiper cansado. A gente trabalha até mais de trinta horas porque tem sábado que nos reunimos para fazer planejamento, mas o salário não cobre essa hora que trabalhamos a mais.</p>
			<p>Erick, entrevista individual: Tem dias que trabalho os três turnos, hoje foi um deles, então chego no horário da noite muito cansado. Nossa jornada de trabalho é extensa e cansativa. Nosso dia a dia é uma luta constante.</p>
	Recursos físicos	Espaço físico inadequado	<p>Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Fisicamente a escola não está adaptada, não está estruturada.</p>
			<p>Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Essa escola teve uma reforma, mas não foi terminada. Aí tem algumas coisas que faltam terminar. A questão da acessibilidade é complicada, por exemplo, o cadeirante aqui não tem como chegar até a sala de aula, nem tem como pegar a merenda. O espaço não é adequado.</p>
			<p>Daniela, entrevista individual: O espaço físico deixa muito a desejar e a reforma que nunca acaba, faz dois anos que está em reforma. Quando vier a chuva é que iremos ver que o trabalho não foi bem feito.</p>
			<p>Erick, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Também não temos refeitório. Quando o Projeto Mais Educação estava para ser implantado na escola, essa foi uma das preocupações, mas é complicado. Acabou por não ser feito.</p>
		Iluminação inadequada	<p>Felipe, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: A iluminação é péssima. Eu fico quase cego numa sala que tem aqui, No século XXI a gente pega uma sala de aula assim. Parece que está com luz de candeeiro. Para fazer chamada ali é horrível, eu fico mudando de lado para ver se melhora. As condições de trabalho precisam ser melhoradas.</p>
		Ruído	<p>Andréia, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Até os alunos falam para desligar os ventiladores, ninguém aguenta o barulho.</p>
			<p>Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Realmente, o barulho do ventilador é irritante. Sem falar que atrapalha bastante.</p>
			<p>Erick, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Eu sempre desligo os ventiladores. Eles fazem muito barulho e atrapalham a aula.</p>

	Recursos materiais	Falta do livro didático	<p>Andréia, entrevista individual: Não temos o livro didático e isso dificulta o trabalho, mas comprei essa impressora, tenho meu computador, então faço as minhas apostilas, meus conteúdos e levo para os alunos. Faço tudo com o meu dinheiro, totalmente com o meu dinheiro.</p>
			<p>Bruno, entrevista individual: O que está faltando é o livro que nós, professores, escolhemos um, mas veio outro.</p>
			<p>Bruno, discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: O ano passado a gente teve algumas reuniões regulares da EJA, mas no último encontro ficou todo mundo decepcionado, porque não tivemos acesso ao livro didático, inclusive fomos fazer uma carta de repúdio. Foi escolhido um livro que não queríamos, a Secretaria da Educação optou por um nada a ver. Então, veja a falta de zelo pelo ensino da EJA.</p>
			<p>Erick, entrevista individual: O que está acontecendo é a falta do livro didático que pesa bastante porque os alunos já chegam cansados. Muitos dos assuntos vamos ter que mudar por completo porque temos textos grandes e não tem como eles copiarem tudo.</p>
		Presença de outros materiais	<p>Andréia, entrevista individual: Esta escola é muito boa de trabalhar. Temos uma porção de material a nossa disposição, como por exemplo, datashow, xérox, ou seja, uma série de recursos que os diretores querem que a gente utilize.</p>
			<p>Gosto de fazer atividades diferenciadas, mas para os alunos fazerem a atividade, eu compro lápis, tesoura, régua, lápis hidrocor, compro absolutamente tudo. Na maioria das vezes não consigo preparar a atividade que vou aplicar na próxima semana, então para não criar polêmica e não dizer que entregou em cima da hora, vou com tudo pronto.</p>
			<p>Bruno, entrevista individual: Recursos materiais, isso a escola tem. Hoje a escola está bem aparelhada, principalmente a pública. Quem não está aparelhado para ter acesso a esse material é o próprio aluno. O aluno, hoje, quando você vai fazer uma aula com um datashow ele pergunta se aquilo é aula.</p>

			<p>Carol, entrevista individual: Aqui nessa escola temos todo tipo de material, como por exemplo, computador, notebook, datashow, som, caixa de som. Com relação à máquina de xérox, cada professor, por bimestre, tem direito a uma quantidade. Temos material didático: papel ofício, lápis de pintar, lápis comum para nossos alunos, emborrachado. Se precisarmos de qualquer material, temos tudo a nossa disposição e se não tiver, a diretora compra, porque a escola tem verba específica para isso.</p> <p>Carol, discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Aqui na escola tem material, mas já cheguei a comprar com o meu próprio dinheiro. Gosto de tudo organizado e acabo comprando as coisas para fazer uma aula melhor.</p> <p>Daniela, entrevista individual: Quanto aos recursos materiais da escola, acredito que não supre 100%, mas tem uma boa porcentagem. Claro que tem que melhorar, mas no geral, é bom.</p> <p>Erick, entrevista individual: Aqui a questão do material não temos o que reclamar. O que está ocorrendo é apenas a falta do livro didático.</p>
	Imprevistos	Falta de recurso ou planejamento	<p>Andréia, entrevista individual: Quando falta um recurso, me atrapalho numa quantidade de xérox, não preparo a aula que deveria, porque uma coisa é saber o assunto que vou passar e outra é a maneira como vou passar. Às vezes não tenho tempo de preparar o como passar aí é um caos.</p>
		Desrespeito do aluno	<p>Bruno, entrevista individual: Mal criação de aluno. Às vezes sou mal criado também com eles. Sou desconfiado. Eles são malcriados, também sou com eles. Às vezes a gente tenta amenizar, mas tem horas que você não consegue.</p>
		Programação diferente na escola	<p>Carol, entrevista individual: Acontece, por exemplo, você planeja uma aula para dar, mas tem uma programação diferente na escola. Ou quando você é pego de surpresa por um acontecimento, por exemplo, você planejou uma aula, porém, chegou alguém sem avisar.</p>
		Falta de alunos	<p>Daniela, entrevista individual: A falta de alunos. Quando chego na sala de aula que vejo apenas dois ou três alunos tento dar o conteúdo que trouxe, porque sabemos que no dia seguinte pode vir apenas os mesmos dois ou três.</p>

	Adoecimento	Erick , entrevista individual: Quando alguém adoece é complicado porque, às vezes, não tem ninguém para colocar no lugar. Acredito que esse é um dos imprevistos mais difíceis de lidar porque não tem como prever.
Estratégias Defensivas	Uso da criatividade	Andréia , entrevista individual: Tiro de letra os imprevistos que acontecem. Ou seja, uso a criatividade, desenho no quadro ou lanço uma pergunta, por exemplo. Eu peço para falarem sobre eles, ou seja, aproveito o momento.
	Utilização do diálogo	Bruno , entrevista individual: Tento enfrentar os imprevistos, às vezes, levando na conversa. Quando vejo que dá para levar daquele jeito, continuo. Quando não, engrosso mesmo. Não é que eu vá brigar, mas uso o que me permite ser usado. Tento, geralmente, não ter esse tipo de confronto com o aluno, tento levar na maré mansa, na amizade.
	Repressão do sentimento	Daniela , entrevista individual: Quando acontecem imprevistos tento não demonstrar que estou decepcionada, tento não demonstrar que a minha autoestima está lá embaixo, porque fica mesmo.
	Continuação do trabalho	Daniela , entrevista individual: Tento, também, enfrentar dando continuidade ao trabalho. Por exemplo, com relação à falta de alunos, eu ligo, procuro saber e faço visitas.
	Racionalização	Carol , entrevista individual: Quando acontece algum percalço, tento manter a calma e pensar sozinha numa solução. Lido com isso normalmente, não deixo a peteca cair.
		Erick , entrevista individual: Para enfrentar os imprevistos tento manter a calma e fazer o que está ao meu alcance. Aprendi que tem coisas que são de minha competência e outras não, então faço aquilo que está ao meu alcance.

Categoria Geral 1ª ordem	Subcategoria 2ª ordem	Subcategoria 3ª ordem	Unidades de Conteúdo
<i>Processo saúde-doença do professor da EJA</i>	Queixas de saúde	Problemas vocais	Andréia , entrevista individual: Eu tenho um nódulo na garganta e acho que o descontentamento com a profissão agride na minha saúde.
			Bruno , entrevista individual: Já tive problemas na voz. É tanto que já uso uma caixinha de som para ajudar. Já teve dias de ficar afônico.
			Carol , entrevista individual: Tive um pólipó na garganta, tive que fazer Fonoterapia por seis meses.
			Daniela , entrevista individual: Já fiquei com dor de garganta várias vezes. Isso é comum nesta profissão.
		Problemas osteomusculares	Bruno , entrevista individual: Já tive bursite, ficava que não aguentava de dor.
			Carol , entrevista individual: Às vezes fico com dor na coluna, mas é da coluna. Não é nada relacionado ao trabalho da escola.
			Daniela , entrevista individual: Sinto dores musculares, mas não procuro o médico, só tomo analgésicos. Sinto, também, dor na coluna. Teve uma vez que passei quase oito dias sem poder movimentar o braço, eu ditava ou tirava xérox das atividades. Eu tenho esporão calcário. Antes de começar a trabalhar na educação eu já tinha esse problema, mas não doía tanto quanto hoje. Agravou.
			Erick , entrevista individual: Sinto dores nas pernas quando passo muito tempo em pé, ou alguma coisa assim, mas é raro. Na sala de aula é difícil sentar, porque não sei dar aula sentado. Realmente, tem dias que as pernas doem.
		Saúde mental (Psicossomático)	Andréia , entrevista individual: Eu tenho, também, Fibromialgia que é uma doença bem psicossomática e essas questões que me deixam muito triste vão para o meu corpo.
			Andréia , entrevista individual: Tenho Fibromialgia, sinto muita dor no corpo.
			Bruno , entrevista individual: Já tive estresse. Sabe qual é o professor que não se estressa? Aquele que não é professor, porque do jeito que está hoje não tem como não se estressar.
			Carol , entrevista individual: Também já adoeci mentalmente, tive início de Depressão. Algumas vezes perdidas acordo na madrugada e fico sem conseguir dormir, ou então algumas vezes perdida, estou tão cansada que fico sem conseguir dormir, mas é normal.

			Daniela , entrevista individual: Já tive insônia. Na verdade de vez em quando fico sem conseguir dormir pensando em algo que aconteceu no trabalho.
			Erick , entrevista individual: Estava sentindo uns tremores, aí a doutora verificou a pressão e percebeu que estava um pouco alterada. Ela falou que a alteração e os tremores estavam relacionados ao estresse. Então, foi quando eu deixei um dos horários de trabalho, pela minha saúde. Dei uma melhorada, mas não sei se foi por conta do trabalho diretamente, só sei que ao longo do tempo contribuiu.
		Problemas de visão	Bruno , entrevista individual: Já estou com problemas de vista decorrente da atividade de trabalho.
			Felipe , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Fico logo com o olho doendo devido à iluminação da sala de aula ser ruim. Isso é prejudicial a nossa visão.
		Problemas alérgicos decorrentes do uso do giz	Daniela , entrevista individual: Quando iniciei na profissão, trabalhava com o giz, eu já tinha problemas de garganta e o pó do giz agravou ainda mais. Passei uns seis meses em tratamento, porque o pó do giz fez com que eu desenvolvesse uma alergia.
			Bruno , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Na época que eu utilizava o giz, minhas mãos ficavam cortadas, eu não recuperei mais. Hoje eu ainda sinto as consequências. A mão é totalmente ressecada.
	Riscos no trabalho	Ruído e poeira do ventilador	Andréia , entrevista individual: Aqueles ventiladores cheios de poeira e barulhentos podem prejudicar a minha saúde. Quando vou explicar, desligo para amenizar a situação.
			Daniela , entrevista individual: Estou morrendo de calor, mas se ligarmos esses ventiladores não vamos conseguir falar. Nem eu vou lhe ouvir, nem você vai me ouvir. O barulho pode ser prejudicial a nossa saúde.
		Uso intensivo da voz	Andréia , entrevista individual: O que pode afetar, também, a minha saúde é o uso da voz. Eu poderia cuidar melhor dela, por exemplo, deveria tomar mais água.
			Andréia , entrevista individual: Costumo chegar ao final do dia de trabalho com a garganta doendo ou então fico rouca.
			Daniela , entrevista individual: Quando é uma aula que eu falo muito acabo ficando com dor de cabeça e garganta depois.

		Bullying	Carol , entrevista individual: No caso da saúde mental, se uma pessoa maltratar você com palavras ou com gestos, ela está praticando <i>bullying</i> com você. Então, se uma pessoa faz isso comigo no trabalho, eu me ofendo totalmente e posso até adoecer.
		Barulho Intra e extra sala de aula	Daniela , entrevista individual: O que mais pode afetar a minha saúde é o barulho. As dores musculares veem mais por conta do barulho porque os nervos se agitam, a cabeça começa a doer, aí você sai da sala com a cabeça cheia. Falo também do barulho que fica do lado de fora da sala de aula. Escutamos tudo o que se passa lá fora, o que acaba fazendo com que a gente fique sempre falando mais alto, fazendo um esforço maior. (D, entrevista individual).
			Daniela , entrevista individual: Sinto dores de cabeça quando tem barulho na sala.
			Erick , discussão em grupo, segundo encontro, grupo1: Acredito que o barulho extra sala possa afetar a saúde do professor, pois ficamos estressados e, às vezes, com dor de cabeça.
			Felipe , discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: O barulho que fica fora da sala de aula gera profundo incômodo. O professor mal pode dar aula. Sem falar que fica uma verdadeira baderna que só faz chatear. Os alunos de outros turnos vêm à noite para a escola apenas para bagunçar e atrapalhar.
	Mal estar com alunos ou pares		Andréia , entrevista individual: Quando tenho algum problema com um aluno que dou aquele choque, fico com o humor péssimo.
			Bruno , entrevista individual: Às vezes eu chego na sala de aula e me deparo com situações desagradáveis, então isso complica. Minha esposa já disse para que eu deixasse de lado, mas não consigo. Fico estressado demais.
			Carol , entrevista individual: Aqui nessa escola, ano retrasado tinha uma equipezinha, aquela panelinha. Quem fazia parte da panela era colocado lá em cima, os outros eram desprezados. Por conta disso, comecei a ficar deprimida. O mal estar com colegas de trabalho afetou a minha saúde.
			Erick , entrevista individual: O que pode afetar a saúde é quando a gente tem um mal-estar com um aluno ou até mesmo com um colega de trabalho. Às vezes ocorre da gente está fazendo de uma maneira e chega um colega de trabalho e quer desfazer o que você fez. Isso chateia bastante.
	Estado de saúde atual	Bom	Felipe , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: O meu estado de saúde é bom. Não vou dizer que tenho isso ou aquilo porque estou aqui. Graças a Deus não tenho problemas de saúde.

		Razoável	Carol , entrevista individual: Minha saúde está mais ou menos. Na parte física, ultimamente está assim... É que eu tenho problema de pressão alta, se eu me aborrecer, se eu tiver raiva a minha pressão sobe, então, eu tenho o máximo de cuidado para não me aborrecer.
			Erick , entrevista individual: Meu estado de saúde atual é razoável. Eu venho me tratando, eu me cuido. Tenho acompanhamento. Tomo a medicação e faço dieta. Eu tento fazer o que é certo, não sei se consigo.
		Debilitado	Bruno , discussão em grupo, terceiro encontro, grupo2: Avalio que estou com a saúde cada vez mais debilitada, ou seja, já estou sentindo as consequências dessa vida de professor. Pressão alta, eu tenho. Esgotamento físico e mental, também. Problemas nas cordas vocais, também. Dor muscular eu tenho todo dia. Bursite já estou que não aguento nem levantar o braço, dor na coluna também e a dor de cabeça não para.
		Ruim	Andréia , entrevista individual: Avalio que estou com a saúde ruim. Estou muito doente, ando sentindo muito sono, fadiga e cansaço. Eu já acordo achando que estou cansadíssima, com dores no ombro e no pescoço. Ultimamente estou assim.
			Andréia , entrevista individual: Tenho muita dor no corpo e Tendinite. Segunda-feira eu passei mal na sala de aula e vim embora. Minha saúde está mesmo ruim.
			Daniela , entrevista individual: O meu estado de saúde está ruim e isso prejudica no trabalho, porque no caso das dores que fico sem poder escrever, isso deixa a desejar. Tenho que mudar todo o processo de trabalho em relação ao previsto por conta das dores.
	Posicionamento frente ao problema de saúde	Normatividade	Andréia , entrevista individual: Encaro os problemas de saúde como ossos do ofício. É assim mesmo.
			Bruno , entrevista individual: Confesso que encaro esses problemas como um preço que tenho que pagar por estar nesta profissão. Poderia não ter, mas infelizmente hoje não tem como.
			Carol , entrevista individual: Encaro como algo normal. Isso é da profissão, ou seja, é normal.
			Daniela , entrevista individual: No geral, eu encaro como ossos do ofício. É natural o professor passar por problemas de saúde, assim como

			qualquer outro profissional.
			Erick , entrevista individual: Faço o que tem que ser feito normalmente e encaro sem muito alarme para não ser pior.
			Felipe , discussão em grupo, segundo encontro, grupo2: Os problemas de saúde que os professores têm ou tiveram são naturais da profissão, não é?